Gli strumenti per leggere il mondo

La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado

A cura di

Anna Maria Pioletti

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Tratti geografici
MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE
OPEN ACCESS
PEER REVIEWED SERIES

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* per alcuni titoli è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'educazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigorosità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Gli strumenti per leggere il mondo

La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado

A cura di
Anna Maria Pioletti

Indice

1. Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado di *Anna Maria Pioletti*	pag.	7
2. Geografie di oggi: dimensioni multi e interculturali, rivisitazione degli studi regionali e nuovi percorsi didattici di *Dino Gavinelli*	»	19
3. La carta geografica tra verità e "inganno" e il suo uso, in particolare nel primo biennio dei licei di *Daniele Di Tommaso*	»	27
4. Insegnare la geografia umana attraverso le immagini ed i documentari. Un approccio interdisciplinare e narrativo di *Elena Meynet*	»	39
5. La valenza formativa dell'uscita didattica: il caso del Quartiere Cogne di Aosta di *Monica Bonetti*	»	51
6. Scoprire il mondo attraverso la letteratura per l'infanzia: riferimenti teorici e piste didattiche di *Gabriella Vernetto*	»	68
7. Il laboratorio di geografia: inclusione, socializzazione e apprendimento nel primo ciclo di *Elena Meynet*	»	83
8. La valutazione. Una risorsa per la didattica della geografia di *Angela Piu*	»	93

1. Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado

di *Anna Maria Pioletti**

1. Introduzione

Dal XX secolo la geografia ha assunto nuovi significati che si vanno definendo meglio nel corso del XXI secolo. Il progresso tecnologico impone cambiamenti che per essere compresi necessitano della conoscenza dei fattori fisici e della diversità della cultura e del comportamento umani; il cambiamento ha portato al superamento del concetto di distanza creando un mondo più piccolo come il villaggio globale: interconnessione e interdipendenza creano una comunità mondiale in cui le decisioni non appartengono ai singoli stati ma sono spesso sopranazionali.

I cambiamenti hanno rivoluzionato anche i contenuti propri del pensiero geografico. All'inizio del secolo scorso i geografi erano interessati all'influenza delle condizioni fisiche sulla popolazione. Come sosteneva Robert D. Kaplan, i mezzi di comunicazione di massa e l'integrazione economica stanno indebolendo molti Stati, mettendo a nudo un mondo hobbesiano di piccole regioni litigiose al cui interno le fonti di identità locale, etnica e religiosa si stanno riaffermando. Ma ogni identità è ancorata a specifici terreni che necessitano per spiegarle di fare riferimento alla geografia. Eventi come lo sconvolgimento generato dalla crisi economica rafforzano l'importanza della geografia in quanto esso indebolisce l'ordine sociale e gli altri prodotti della civiltà lasciando come uniche strutture di contenimento le frontiere naturali del globo (Pioletti, 2013).

Ne consegue che nessun paesaggio è realmente il prodotto esclusivo della natura. Oggi l'attenzione si sofferma su tematiche quali la globalizzazione e la mondializzazione, importanti alleati della geografia, che invece di cancellarne il ruolo lo stanno rafforzando.

* Università della Valle d'Aosta, professore associato di geografia economico-politica.

Il sapere geografico tiene conto sia dei dati fisici ambientali sia dei processi e delle dinamiche che riguardano le varie etnie, la loro economia e la loro storia. Gli oggetti di studio della disciplina e le funzioni sociali richiamano alcuni aspetti:

a) il rapporto con lo spazio vissuto, con i valori insiti nei luoghi di vita che diventano fonte di identità personale e sociale;
b) le diverse scale temporali e la dimensione dell'umanità che si proietta consapevolmente nel futuro;
c) la dimensione sistemica delle relazioni che le comunità degli uomini instaurano con gli ecosistemi;
d) i modi di appropriazione dei contenuti e dei linguaggi che permettono di partecipare alla progettualità sociale che ogni individuo fa propria.

La Commissione sull'Educazione Geografica dell'Unione Geografica Internazionale (IGU-UGI) ha redatto una nuova versione della Carta sull'Educazione Geografica, approvata in occasione del Congresso Geografico di Pechino del 2016 e stilata dai professori Joop van der Schee e John Lidstone.

La Carta del 2016 conferma i contenuti dei documenti precedenti (la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica è stata approvata nel corso del 27° Congresso di Washington D.C., Usa, nel 1992) ai quali si ispira[1] e afferma che la geografia è lo studio della Terra e dei suoi ambienti naturali e umani. Essa permette lo studio delle attività umane e delle loro interrelazioni e interazioni con gli ambienti a diversa scala: dalla scala locale a quella globale. La geografia, per quanto spesso metta in connessione le scienze naturali e quelle sociali, è soprattutto la disciplina che si occupa della variabilità spaziale, cioè del modo in cui i fenomeni, gli eventi e i processi variano tra i diversi luoghi e all'interno di ciascuno di essi. In tale ottica e per la sua valenza, la geografia dovrebbe essere considerata come una componente essenziale dell'educazione di tutti i cittadini in tutte le società. Lo attesta il fatto che la nuova versione della Carta si rivolge nello specifico ai decisori, ai responsabili del settore educativo, a chi definisce i curricoli e agli educatori geografici di tutte le nazioni e le giurisdizioni del

[1] I rapidi cambiamenti hanno stimolato nuove riflessioni attente al cambiamento in corso. La Commissione sull'Educazione Geografica, per conto dell'Unione Geografica Internazionale, ha pubblicato ulteriori dichiarazioni, come: La Dichiarazione Geografica sull'Educazione Geografica per la Diversità Culturale, proclamata durante il 29° Congresso Geografico di Seul, Corea del Sud, nell'agosto del 2000; La Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile, proclamata nel corso del Simposio Regionale IGU-CGE di Lucerna, Svizzera, nel luglio 2007; La Dichiarazione Internazionale sulla Ricerca nell'Educazione Geografica, proclamata durante la Conferenza regionale IGU di Mosca, Russia, nell'agosto 2015.

mondo, per sostenerli nel compito di garantire che tutte le persone ricevano un'educazione geografica efficace e utile e nell'aiutare gli educatori geografici a contrastare ovunque l'analfabetismo geografico (www.aiig.it).

L'affermazione e la difesa della geografia possono essere realizzati solo attraverso un piano d'azione internazionale di cui può farsi portavoce l'Unione Geografica Internazionale. Un piano d'azione non rivolto solo agli insegnanti, ai formatori e agli educatori ma destinato ai decisori politici, agli autori dei programmi scolastici per migliorare a scala internazionale la qualità dell'educazione geografica e della ricerca sull'educazione geografica. Un primo obiettivo è quello di rendere facilmente riconoscibile l'oggetto dell'educazione geografica e il suo contributo per la società, per incoraggiare livelli più elevati di supporto pubblico per il suo posto nel curricolo. Attraverso i manuali ma anche i materiali di divulgazione come riviste di settore si può creare una rete a sostegno dei valori dell'educazione geografica. Svariati sono gli argomenti forti a sostegno dell'educazione geografica, in *primis* la localizzazione. Essa è certamente un fattore centrale, un elemento chiave nella vita, specialmente nell'era della globalizzazione e di internet. Il compito della disciplina è quindi quello di mettere in luce il ruolo della variabilità spaziale garantendo le competenze pratiche necessarie alla vita quotidiana.

Una seconda considerazione riguarda le basi della geografia: i concetti di localizzazione e di regione. Occorre partire dall'osservazione e dall'analisi di contesti unici e distinguibili da ciò che li circonda grazie alle loro peculiarità geografiche appunto. Fornire gli strumenti per saper apprezzare l'unicità dei contesti e delle circostanze, in una fase storica in cui il mondo è interconnesso, favorisce la nostra capacità di comprensione della diversità umana e delle peculiarità geografiche intese come naturali e culturali.

I concetti presentati confermano infine che l'occhio del geografo oggi non basta più, da solo, a cogliere la complessità e l'articolazione delle forme del mondo. La rapidità e persino l'urgenza con cui si ridisegnano oggi i rapporti tra individui, geografie locali e globali e tra saperi, richiedono l'interazione con altre competenze e implicano l'apporto di altre discipline: le scienze umane, quelle sociali e della terra. Un percorso di crescita che deve avere la sua sede nell'università ma che deve coinvolgere gli insegnanti di ogni ordine e grado che sono portatori di esperienze pluriennali in ambito scolastico, le associazioni che operano sui vari territori e gli enti che promuovono percorsi sperimentali per avviare nuove forme di cittadinanza, convivenza o conservazione di beni e valori umani (Gavinelli e Rossi, 2008; Giorda e Puttilli, 2011).

Gli oggetti della geografia sono presenti sia a scala locale sia a scala globale in interazione tra loro, come per alcuni fenomeni come quelli di natura climatica con le loro influenze sui comportamenti umani e sulle attività produt-

tive. Compito della geografia è infatti quello di analizzare le interazioni fra sistemi umani e sistemi ambientali, nel contesto di specifici luoghi e aree geografiche, attraverso problemi che hanno una forte dimensione geografica come i rischi naturali, l'approvvigionamento energetico, le migrazioni, in un'analisi basata su relazioni verticali e orizzontali nella loro costruzione spaziale.

La geografia è definita disciplina di sintesi, di raccordo tra le scienze naturali e le scienze sociali e come tale affronta secondo un approccio che possiamo definire olistico i problemi, permettendo agli individui di costruire un pensiero critico. Un tema centrale come la sostenibilità è parte integrante di queste riflessioni dall'abitare la terra all'uso delle risorse.

Si pone il problema di individuare il corretto approccio metodologico alla disciplina nel suo insegnamento, a partire dalla scuola primaria sino alla scuola secondaria di secondo grado. L'insegnamento non può e non deve essere ridotto all'apprendimento di una serie di informazioni e concetti (Schmidt di Friedberg, 2005). Obiettivo della geografia è quello di individuare i modelli e i processi che aiutano a comprendere i continui cambiamenti in atto sul pianeta, attraverso l'uso delle tecnologie geospaziali, dai Gis all'uso dei droni.

Le riflessioni e le proposte presentate in questo volume sono pensate per supportare gli insegnati nel loro lavoro in classe e sono il prodotto del corso di formazione "Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado", attivato dalla Sezione valdostana dell'AIIG in collaborazione con l'Assessorato Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili della Regione Autonoma Valle d'Aosta nel corso dell'anno scolastico 2018/2019, avente come responsabili la scrivente e il dirigente tecnico Gabriella Vernetto. Il percorso di formazione era articolato in tre incontri in forma laboratoriale indirizzati ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado con lo scopo di creare spazi di condivisione delle prassi relative all'insegnamento della geografia in una prospettiva interdisciplinare, con l'obiettivo di sperimentare proposte didattiche attraverso laboratori tematici. I docenti frequentanti sono stati chiamati ad approfondire, mediante la collaborazione tra insegnanti, le strategie di tipo cooperativo e laboratoriale e promuovere all'interno delle classi la sperimentazione avviata durante il percorso di formazione e la condivisione mediante un evento finale.

2. Le indicazioni per la geografia nella scuola italiana

La geografia, secondo quanto stabilito nelle *Indicazioni nazionali* è disciplina «di cerniera» per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi.

Il ruolo della disciplina è quindi di analizzare i cambiamenti e le trasformazioni in atto sulla superficie terrestre. La geografia studia il presente nelle sue articolazioni spaziali analizzandone i caratteri demografici, socio-culturali, politico-economici senza trascurare la geografia fisica. Tuttavia, come più volte ribadito (Guaran, 2011; Giorda, 2014; Rocca, 2011), poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione temporale, da cui trae molte possibilità di leggere e interpretare i fatti che rappresentano i segni e i simboli di un territorio.

La geografia collabora con le altre discipline. Nella scuola italiana la geografia è spesso affidata nella scuola secondaria di primo e secondo grado al docente di Lettere. La letteratura associata al viaggio diventa allora uno strumento per conoscere il mondo attraverso gli occhi dei viaggiatori del passato come anche del presente. Il viaggiatore è colui che costituisce, spostandosi da un luogo a un altro, la distanza. La distanza è ciò che intercorre tra il luogo di abituale dimora alla sua destinazione. La costituzione di questa distanza spaziale ha una sua valenza temporale, una sua durata che ci allontana dal noto, dal familiare. Il viaggio come esperienza dell'altro può essere conosciuto mediante la sua presentazione letteraria che conduce a una certa familiarizzazione. Il viaggio come metafora, un percorso di viaggio, reale o fantastico, che conduce il lettore attraverso una transizione esistenziale decisiva, una riconquista di un'identità (Fasano, 2003).

Il paesaggio è anche sedimentazione storica. Se ne sono accorti gli studiosi di storia dell'architettura che vi hanno dedicato ampio spazio di analisi in occasione del Congresso geografico internazionale di Amsterdam del 1938. È infatti il primo momento in cui il paesaggio diventa oggetto di un settore autonomo di indagine. La storia del territorio propone quadri interpretativi che mettono in luce lo sviluppo diacronico di un'area oggetto di esame. Lo spazio geografico appare come un tessuto con ordito e trama costituiti da elementi e relazioni che ne disegnano l'armatura. Questa non è esaustiva se non è affiancata dall'occhio di chi la osserva, dall'attore della percezione ambientale (Tosco, 2007). Ancora, il paesaggio visto dagli esteti che invita al piacere di viaggiare e di guardare a cui dovremmo educare i nostri studenti a partire dalla scuola primaria (Milani, 2005).

Un'altra importante opportunità formativa è offerta dalla conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale, con i suoi «segni» leggibili sul territorio, insieme allo studio del paesaggio, raccoglitore di tutte le memorie materiali e immateriali. La lettura del paesaggio e dei suoi componenti consente un legame con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, per l'acquisizione della consapevolezza e del loro valore per le generazioni future. Sono anche temi urgenti e di rilevanza geografica gli allarmi derivanti dal riciclaggio e dallo smaltimento dei

rifiuti, la lotta all'inquinamento, lo sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, la tutela della biodiversità, l'adattamento al cambiamento climatico, ambiti in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. Il ruolo della geografia nel curricolo è quello di fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente (Lavagna, Lucarno e Rigobello, 2018).

Le lezioni sul campo costituiscono per la geografia un valido strumento per cogliere le differenze tra i paesaggi urbani e quelli rurali e le tendenze in atto come osservare gli elementi di un paesaggio che difficilmente si può identificare come naturale.

Nelle valli alpine l'osservazione del paesaggio si può ottenere con una scheda che enuclei i vari componenti che lo caratterizzano, mentre risulta meno facile nelle aree interne o urbane perché non sempre emergono punti di osservazione evidenti. Lo sviluppo di una città, il suo legame con la nascita dell'industria e le sue influenze sull'organizzazione spaziale sono elementi che permettono di mettere in relazione il contributo spaziale della geografia con l'apporto della riflessione e dell'analisi storica e la creazione di un patrimonio architettonico.

L'osservazione diretta del paesaggio con la lezione sul campo è di importanza fondamentale per la geografia. L'escursione richiede il camminare, l'osservare, l'analizzare, permettendo di comprendere ciò che ci circonda e di stupirci di ciò che scopriamo attorno a noi. Docente e studenti si sentono parte integrante dello spazio vissuto, attori nello spazio, poiché «il corpo aderisce allo spazio che lo avvolge» (Frémont, 2005, p. 78). Un *luogo* diventa così una realtà soggettiva come più volte sottolineato da vari autori afferenti alla geografia umanistica a cominciare da Yi-Fu Tuan che ha scritto del rapporto emozionale dell'individuo con il luogo in cui vive definendolo *topophilia* (Tuan, 1974, 1977).

3. Gli adattamenti della scuola valdostana

La Regione Autonoma Valle d'Aosta per le sue peculiarità statutarie ha adottato alcuni adattamenti per l'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado. Gli adattamenti, elaborati ai sensi dell'art. 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta e dell'art. 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196, costituiscono un adeguamento alle necessità locali delle *Indicazioni nazionali* e delle Linee Guida. Per quanto riguarda la scuola del secondo ciclo, l'applicazione del secondo comma dell'articolo 39 dello Statuto speciale per la Valle d'Aosta ha sempre avuto carattere sperimentale e non è mai approdata agli adattamenti previsti dall'art. 40. La legge regionale 27 dicembre

1996, n. 50, "Interventi propedeutici all'applicazione degli articoli 39 e 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta, approvato con legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4, nelle scuole di secondo grado della Regione", consente da molti anni la formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici oltre alla realizzazione di progetti bilingui. Al momento tuttavia vi sono solo alcune esperienze significative senza che la scuola sia riuscita a mettere in pratica un sistema formativo bilingue come auspicato e previsto dagli articoli statutari[2].

L'insegnamento della lingua è proposto attraverso un approccio plurale che integra dal punto di vista metodologico e didattico le diverse lingue in presenza e contribuisce alla costruzione di competenze plurilingue.

Gli approcci plurali si integrano mediante una didattica delle lingue fondata sull'approccio azionale previsto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Il QCE considera chi apprende una lingua come un attore sociale che agisce in un contesto specifico e all'interno di un ambito particolare, attraverso azioni che non si riducono esclusivamente alla componente linguistica. Il modello proposto si basa sulla realizzazione di compiti, che gli alunni concretizzano da soli o in una dimensione collaborativa. Nel contesto valdostano, la lingua francese costituisce quindi la lingua ponte che acquisisce un ruolo centrale nel sistema di educazione plurilingue regionale.

In tale quadro normativo l'insegnamento di temi storici e geografici legati al territorio si configura come sintesi di due approcci diversi ma con lo stesso obiettivo di conoscere e analizzare il contesto in cui il discente opera in un'alternanza tra la lingua francese e quella italiana, in particolare le competenze riferite al territorio regionale dovranno essere sviluppate in lingua francese. L'alunno pertanto, utilizzando le due lingue perseguirà gli obiettivi già previsti nelle *Indicazioni nazionali* per il curriculo in cui la lingua francese è il vettore per l'insegnamento della letteratura, della storia, della geografia e della storia dell'arte.

L'esperienza di una scuola basata sul bilinguismo è presente nel contributo di Gabriella Vernetto, che partendo dai modelli francofoni di utilizzo della letteratura per l'infanzia e fondandosi sulla sua pluriennale esperienza

[2] Gli adattamenti di cui alla deliberazione n. 1103/2016 sostituiscono progressivamente, a partire da tutte le classi prime delle scuole del primo ciclo di istruzione attivate nell'anno scolastico 2016/2017 e nella scuola dell'infanzia, i precedenti adattamenti dei programmi resi esecutivi con le deliberazioni della Giunta regionale n. 529 in data 28 gennaio 1983, n. 1295 in data 12 febbraio 1988 e n. 5884 in data 22 luglio 1994 e hanno carattere sperimentale per gli anni scolastici 2016/2017 e 2017/2018; con successiva intesa con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca da adottare entro l'avvio dell'anno scolastico 2018/2019, saranno concordati i testi definitivi degli adattamenti sulla base degli esiti del biennio di sperimentazione.

di sperimentazione nelle scuole dell'infanzia e primaria della Valle d'Aosta, sia da parte dei docenti sia da parte degli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta, presenta un percorso basato su riferimenti teorici per giungere a suggerimenti di utilizzo didattico degli albi illustrati. La proposta fornisce indicazioni di testi che possono essere facilmente integrati al programma del docente sia per l'acquisizione di competenze trasversali di cittadinanza legate al rispetto di sé e dell'altro, la tutela dell'ambiente naturale e culturale, la curiosità e la tolleranza per la diversità linguistica e culturale, sia per l'apprendimento linguistico e disciplinare, in una prospettiva di educazione bi-plurilingue. Sono presi in considerazione i luoghi in cui si svolge il racconto: luoghi familiari, che fanno parte del vissuto dell'alunno, facilitano la comprensione, luoghi più lontani possono costituire il punto di partenza per un percorso di scoperta. Come per i personaggi, i racconti per l'infanzia possono presentare luoghi stereotipati, quali il bosco, il castello, la grotta. Lo attestano alcune esperienze pratiche che sono state oggetto di tesi di laurea in condivisione con il docente tutor ospitante presso l'istituzione scolastica e oggetto di un progetto di tirocinio svolto in collaborazione tra Università e plesso scolastico, tra mondo della ricerca e contesto educativo e formativo.

4. Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado

L'insegnamento della geografia segue le linee del cambiamento: essa si caratterizza in modo diverso rispetto al passato e persegue finalità volte a fornire gli strumenti per leggere il mondo, concorrendo a sviluppare l'intelligenza della complessità, che permette di comprendere il territorio in chiave eco-sistemica, aiutando a leggerne le trasformazioni con una particolare attenzione rivolta al futuro (De Vecchis, 2011).

Il futuro della disciplina anima da tempo il dibattito internazionale a partire dal contributo di Nigel Thrift comparso sulla rivista Geoforum (Thrift, 2002). Dall'altro lato dell'Oceano la problematica è stata riconosciuta da Alexander Murphy che ne ha evidenziato il ruolo marginale all'interno dei curricula della scuola primaria e secondaria come dei *colleges*, dovendo spesso lottare anche a livello universitario per il suo riconoscimento (Murphy, 2006). Alla domanda sul futuro della disciplina aveva tentato in parte di rispondere la tavola rotonda del 6° Convegno dell'AIIG giovani individuando le competenze di cui il geografo deve disporre per poter affrontare temi quali la crisi finanziaria globale che ha interessato vaste aree del pianeta nel 2008 (Puttilli, 2012).

L'insegnamento della geografia è rivolto a obiettivi che possono sembrare ambiziosi e di lungo termine. Da un lato essa è destinata a fare conoscere agli studenti i nomi dei fiumi, delle montagne, degli stati, delle città, dall'altro assume il ruolo di disciplina che educa alla formazione di persone autonome, dotate di capacità critica, dotate di creatività e parte di un contesto sociale e culturale di cui conoscono i componenti e sono in grado di esprimere le loro valutazioni ai fini di prendere e analizzare decisioni che plasmano il territorio.

Le pratiche didattiche si evolvono verso una maggiore consapevolezza del ruolo e del significato dell'insegnamento. Parole come organizzare e animare, gestire situazioni di apprendimento, saper coinvolgere, utilizzare le nuove tecnologie fanno parte del bagaglio del docente (Perrenoud, 2002). La competenza diventa quindi la capacità di mobilitare diverse situazioni cognitive per riuscire a gestire una situazione nuova. Un docente che è anche ricercatore e dispone di una competenza epistemica, didattica, psico-pedagogica.

La nuova formazione in servizio come previsto dalle Misure di accompagnamento[3] richiede che sia messa in atto la partecipazione attiva a momenti di studio, di ricerca, di confronto e di applicazione mediante il supporto di un tutor scientifico creando un laboratorio di formazione secondo il principio del hands-on (imparare facendo) e imparare ricercando.

L'attività di formazione di cui il presente volume rappresenta la sintesi e il quadro complessivo è una proposta teorica-operativa rivolta agli insegnanti della scuola dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. La geografia viene affrontata come disciplina per una didattica rivolta a un modo interculturale di leggere e interpretare la geografia regionale e vicina a proposte di cittadinanza attiva. Il geografo sente la necessità di confrontarsi con altre discipline per comprendere la complessità e l'articolazione delle forme del mondo (Gavinelli).

La geografia ha un suo apparato di strumenti che permettono di leggere il mondo. La carta geografica è la principale chiave per approdare a una conoscenza del territorio ma non sempre ci restituisce la verità, più volte è mezzo di inganno. Il contributo di Daniele Di Tommaso scandaglia il planisfero di Mercatore e la carta di Peters e il valore dei confini in democrazia e per i regimi totalitari ma si sofferma sulle tavolette topografiche facendo riflettere sul ruolo della carta e sulla sua lettura consapevole.

Insegnare oggi geografia permette di utilizzare i siti internet come le immagini satellitari ma resta il fascino del racconto, del brano letterario, delle immagini che possono essere utilizzati per proporre luoghi o spazi e

[3] Circolare Ministeriale n. 22 del 26 agosto 2013.

avvicinare gli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado alla conoscenza del lontano. Di questo Elena Meynet fornisce alcune proposte operative sperimentate in classe.

Il valore formativo dell'uscita didattica è strettamente connesso all'uso dei sensi, soprattutto la vista, per osservare e comprendere ciò che si sta guardando, analizzando in particolare la pianta di un quartiere per comprenderne la sua evoluzione, lo stile architettonico degli edifici e la funzione degli stessi (Bonetti). Durante l'uscita può essere utile accennare all'odonomastica e all'aspetto semiotico del nome di un quartiere che lo lega inscindibilmente alla storia di una città e alla sua evoluzione urbana e produttiva.

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria permette di formare i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria ma costituisce un formidabile laboratorio di messa a punto di esperienze didattiche condotte in un contesto plurilingue. La letteratura per l'infanzia rappresenta uno strumento che attraverso la funzione ludica e ricreativa permette di sviluppare competenze e mettere in campo pratiche didattiche affinate in ambito francofono (Vernetto).

Compito dell'insegnante è partire dall'esperienza diretta degli alunni per educare i propri studenti a diventare costruttori di territori in relazione alla comunità di appartenenza mediante strategie didattiche di tipo collaborativo ed esplorativo. L'esperienza degli atelier (learning by doing) è funzionale allo sviluppo e al potenziamento delle competenze di problem solving come dell'acquisizione delle conoscenze disciplinari. Una geografia attiva basata su osservazione, analisi e soluzione di problemi (Meynet).

Nell'organizzazione della propria attività didattica il docente deve tenere conto del processo di valutazione intesa come strumento per migliorare la qualità dell'insegnamento offerto. La valutazione è un momento formativo in itinere e come tale è strumento per intervenire nel processo di conoscenza e di creazione di competenze. La valutazione appare quindi come strumento di ricerca e rilevazione continua di informazioni sugli allievi, in merito al loro apprendimento e può orientare la progettualità didattica attuando interventi di miglioramento dell'azione educativa ai fini del consolidamento della professionalità del personale docente delle scuole di ogni ordine e grado (Piu). Nel caso della geografia il percorso di apprendimento che ha nella valutazione il suo traguardo ha l'obiettivo di promuovere la riflessione del docente sulle proprie pratiche per gestire situazioni problematiche e migliorare il proprio operato attraverso la formazione continua.

5. Conclusioni

In conclusione, la formazione in geografia è prioritariamente legata a fornire, come in un'azione di regia, gli strumenti per intervenire nel percorso educativo di ogni allievo, poiché coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni: fisica, cognitiva ed emotiva. L'insegnamento della geografia fornisce l'opportunità di trasformare l'allievo da spettatore a attore del processo educativo e formativo attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze anche esterne all'edificio scolastico. Il docente ha inoltre il compito di stimolare l'intelligenza emotiva, mettere in campo gli strumenti e le tecniche per insegnare una geografia diversa, usando filtri di natura razionale e oggettiva e filtri umanistici-soggettivi, attraverso l'interpretazione di segni e simboli. La scoperta parte dal vicino, dal giardino di casa che, se osservato con attenzione, può fornire ottimi spunti di osservazione e riflessione.

Il docente è un narratore di luoghi e un regista dell'operato dei propri alunni che non sono semplici spettatori di un territorio ma soggetti attivi, attori consapevoli di un progetto di costruzione di relazioni verticali e orizzontali di cui sono parte. Il docente ha il compito di stimolare nei propri studenti non soltanto l'osservazione e la lettura delle componenti di un territorio ma ha il prezioso ruolo di guida verso una consapevole analisi critica dei valori insiti in un contesto rurale o urbano, sapendo individuare i problemi, le cause che li generano ipotizzando possibili interventi in un'ottica disciplinare e interdisciplinare.

Riferimenti bibliografici

Claval P. (2002), *La geografia culturale*, Istituto Geografico De Agostini, Novara.

Fasano P. (2003), *Letteratura e viaggio*, Laterza, Bari.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari.

Gavinelli D., Rossi B., a cura di (2008), *Scienze sociali Geografia e Storia nella didattica di un mondo interculturale*, Cuem, Milano.

Gilardi T., Molinari P., a cura di (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo, Spunti di riflessione teorici e pratici*, Educatt, Milano.

Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Patron, Bologna.

Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare il territorio, educare al territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.

Guaran A. (2011), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Patron, Bologna.

Lavagna E., Lucarno G., Rigobello P.M. (2018), *Geografia per insegnare*, Zanichelli, Bologna.
Milani R. (2005), *Il paesaggio è un'avventura. Invito al piacere di viaggiare e di guardare*, Feltrinelli, Milano.
Murphy A.B. (2006), "Enhancing Geography's role in public debate", *Annals of the Association of American Geographers*, 96, 1, pp. 1-13.
Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
Pioletti A.M. (2013), *Percorsi di geografia. Riflessioni e spunti di lavoro per la formazione inziale degli insegnanti*, Libreria Stampatori, Torino.
Puttilli M. (2012), "Verso un nuovo futuro del geografo e della geografia", in Morri R., a cura di, *Insegnare il mare. Paesaggi costieri e vocazioni marittime*, Carocci, Roma.
Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (GU C 189 del 4.6.2018).
Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Patron, Bologna.
Schama S. (1997), *Paesaggio e memoria*, Mondadori, Milano.
Schmidt Muller di Friedberg M., Squarcina E., Malatesta S. (2005), *Geografia a scuola: monti, fiumi, capitali o altro?*, Guerini, Milano.
Thrift N. (2012), "The future of geography", *Geoforum*, 33, pp. 291-298.
Tosco C. (2007), *Il paesaggio come storia*, il Mulino, Bologna.
Trinchero R. (2007), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
Tuan Yi-Fu (1977), *Space and Place. The perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
Tuan Yi-Fu (1974), *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

2. *Geografie di oggi: dimensioni multi e interculturali, rivisitazione degli studi regionali e nuovi percorsi didattici*

di *Dino Gavinelli**

1. La geografia e la sua didattica in un mondo interculturale

Già dai tempi più antichi, se si pensa solo ai lavori di Erodoto, Strabone, Plinio il Vecchio, Tolomeo, si è iniziato a sistematizzare la curiosità e il desiderio innati in molti individui per il viaggio, per l'incontro materiale e spirituale con altre persone diverse per colore della pelle, forma del corpo, lingua, credo religioso, tradizioni e manifestazioni culturali, con altri gruppi sociali differenti nel modo di vestire o di acconciarsi, di mangiare e cucinare (Scaramellini, 2017), di utilizzare il suolo e di organizzare il proprio territorio (Frémont, 2007; Giorda e Puttilli, 2011), di costruire i propri paesaggi visivi, sonori, olfattivi (Gavinelli e Dal Borgo, 2012). Anche nelle prime forme elementari di "fare geografia", quelle descrittive e idiografiche del Determinismo e del Possibilismo del XIX e del XX secolo[1], il messaggio interculturale della geografia è presente, pur se in forma implicita, e si intravede nell'elencazione di analogie e differenze, nelle affinità e dissomiglianze tra i diversi popoli, i differenti territori, nella presentazione descrittiva e nella rappresentazione cartografica di regioni omogenee. Il Funzionalismo[2], tutto proiettato verso l'analisi spaziale e gli studi strutturalisti, a cercare di teorizzare una "nuova geografia", a proporre leggi, teorie e prin-

* Università degli Studi Milano Statale, professore ordinario di geografia.

[1] Per approfondire le basi dei primi pensieri geografici scientifici si rimanda il lettore alle opere paradigmatiche di Friedrich Ratzel (1882), di Paul Vidal de la Blache (1903, 1913 e 1922) e di Lucien Febvre (1922).

[2] A partire dai lavori di Walter Christaller (1933) e attraverso i lavori di Hartshorne (1939 e 1959) il Funzionalismo farà sentire la sua influenza sino agli anni Settanta del '900 e anche oltre se si pensa al successo contemporaneo dei modelli geografici adattati al computer, ai Sistemi Informativi Territoriali (SIT), alla cartografia digitale, all'inclinazione a rappresentare soprattutto gli elementi materiali e visibili di un territorio, che possono essere elementi di conoscenza oggettiva, e non le manifestazioni spirituali che non si esprimono in forme tangibili sul territorio stesso.

cipi generali, a misurare e quantificare i fenomeni socio-economici e politici, ha segnato una lunga parentesi nell'evoluzione del pensiero geografico e della didattica della disciplina. Gli itinerari disciplinari odierni delineano invece una geografia che si sviluppa in molte direzioni, molto più attenta ad interpretare le spinte di apertura e chiusura manifestate dalle diverse società e dalle culture, a denunciare le tensioni ambientali ed ecologiche, a indagare sugli squilibri tra aree forti e deboli che spesso nascondono disuguaglianze sociali ed economiche, a identificare gli spazi della marginalità e della segregazione spaziale, a trattare di periferie urbane degradate e luoghi del malessere, a presentare le nuove forme di mobilità umane, a sottolineare la centralità del soggetto nella rappresentazione dello spazio. Una serie di approcci dunque che delinea confini sempre meno nitidi e riconoscibili all'interno degli studi geografici (Vallega, 2004). In questo senso non solo le strutture socio-territoriali e politiche si presentano sotto forme diverse e mutevoli, a volte peculiari, ma anche le pratiche economiche, le forme produttive e gli spazi diventano globali. E altrettanto si può dire per le affinità, le ibridazioni o le opposizioni culturali, etniche, religiose e linguistiche, le identità territoriali, le alleanze politiche, i percorsi economici e commerciali che si ridisegnano, si differenziano e si complicano. In questo modo le geografie oggettive riferibili alla grammatica razionalista sono affiancate da quelle soggettive, degli spazi vissuti e delle grandi narrazioni (Massey e Jess, 2001; Vallega, 2003; Frémont, 2007; Gallinelli e Malatesta, 2018; Dell'Agnese, 2018).

La mondializzazione degli scambi non è solo di tipo economico ma anche culturale nel senso ampio del termine ed evidenzia la comparsa di culture diverse da quelle tradizionali ma non per questo meno interessanti, ricche e significative. Per avvicinarsi così all'educazione interculturale è necessario liberarsi della mentalità tradizionale, andare oltre l'etnocentrismo culturale di matrice europea, aprirsi al dialogo e alla conoscenza, avere un orizzonte geografico che non si limiti alla quotidianità e agli spazi consuetudinari dove si vive, si lavora o si studia.

Le trasformazioni socio-spaziali in atto e gli itinerari speculativi disciplinari sopra esposti in estrema sintesi coinvolgono direttamente la didattica della geografia che scopre una varietà di metodi, strumenti e tecnologie al servizio della scuola contemporanea. Quest'ultima è chiamata così a proporre inediti percorsi di formazione e innovativi laboratori educativi mirati a potenziare la sensibilità e le competenze di docenti e alunni verso il dialogo interculturale. In questo complesso panorama la figura del docente viene valorizzata e con essa la necessità di un'adeguata formazione professionale: egli viene chiamato oggi non solo a trasmettere saperi ma anche a insegnare la condizione umana, l'identità, la comprensione e l'etica del genere umano di fronte ad un'utenza spesso socialmente e cultural-

mente deprivata (De Vecchis, 2016; Pasquinelli d'Allegra, Pavia e Pesaresi, 2017; Zanolin, Gilardi e De Lucia, 2017).

La geografia in particolare è chiamata a fornire un suo contributo significativo e si interroga sulle tappe da individuare, sulle migliori tecniche da adottare e sul perfezionamento dei processi di trasmissione delle conoscenze disciplinari (Alaimo *et al.*, 2015). Tra le funzioni più importanti della didattica della geografia contemporanea si trovano dunque quelle volte a presentare i complessi processi territoriali in atto, a educare al superamento di stereotipi, a correggere alcuni preconcetti e a insegnare agli studenti ad accettare l'alterità, il diverso da sé, l'ibridazione, *la mixité* (Frémont, 2007; Pasquinelli d'Allegra, Pavia e Pesaresi, 2017).

Per perseguire un'educazione interculturale e inclusiva il docente è tenuto a superare l'ordinario etnocentrismo culturale per intraprendere nuovi percorsi didattici che lo portano a promuovere esperienze didattiche peculiari, a favorire apprendimenti meno superficiali e più duraturi, a immaginare un "altrove" e a rivestire i panni dell'altro (Aimi e Papotti, 2012), a capire gli altri punti di vista attraverso il dialogo e la conoscenza, ad ampliare la propria identità senza rinnegare le proprie appartenenze culturali, politiche, sociali e territoriali. Si tratta pertanto di una nuova ottica con la quale il docente di geografia può, da un lato, educare in maniera più incisiva allo studio degli ambienti naturali, dei territori e dei paesaggi antropizzati nel corso del tempo dalle comunità sociali, alla lettura dei segni e dei simboli nello spazio, e dall'altro lato rafforzare le geografie soggettive ed emozionali degli studenti, le loro mappe mentali, i loro rapporti con "l'altro" e l'altrove" (Aimi e Papotti, 2018). Peraltro un simile percorso conferma il tradizionale uso di strumenti geografici quali le rappresentazioni cartografiche e paracartografiche (carte alle diverse scale, grafici, cartogrammi, carte tematiche, diagrammi, indicatori demografici, economici e sociali tratti da varie fonti italiane e non, ecc.), le fotografie aeree e da satellite fornite, le immagini, l'elaborazione di dati (Vallega, 2004; Brunelli, 2006) a cui aggiungere anche strumenti più innovativi di una geografia che non esita ad attingere al mondo del web e delle immagini virtuali, al cinema, all'arte figurativa e alla letteratura (Mercier, 2018).

2. L'interculturalità per rileggere la geografia regionale

L'interculturalità in classe attraverso lo studio della geografia e di altre discipline veicola nuovi approcci educativi anche in direzione della geografia regionale, considerata da molti una "geografia classica" troppo descrittiva e tradizionale, ancora influenzata dalla tradizione possibilista e stori-

cista. La geografia regionale "classica" si appoggia in effetti su un metodo che privilegia lo studio delle relazioni verticali che esistono tra ambiente fisico, presenza dei gruppi sociali, "generi di vita"[3] e sistemi produttivi per delineare grandi quadri paesaggistici e in questo modo privilegia una lettura razionalista e storicista del territorio a discapito dei soggetti geografici e della geografia cosiddetta "umanistica" (Tab. 1).

Tab. 1 - Schema delle principali matrici culturali, dei più significativi paradigmi del pensiero geografico e successione delle più importanti concezioni regionali

Matrice culturale	Paradigmi geografici	Concezione regionale	Cronologia indicativa
Positivismo	Determinismo, Ambientalismo	Regione fisica Regione naturale	Seconda metà XVIII secolo-fine XIX secolo
Neoidealismo, Storicismo, Ecologismo	Possibilismo, Storicismo, Ecologismo umanista	Regione storica, Regione umanizzata Regione culturale	Prima metà del XX secolo
Neopositivismo	Strutturalismo, Funzionalismo, Analisi spaziale, Polarizzazione	Regione funzionale, Aree di gravitazione e polarizzazione	Anni '30-'70 del XX secolo
Concezioni sistemiche e olistiche, Teoria generale dei sistemi, Criticismo	Geografia sociale, Geografia radicale, Geografia marxista, Geografia ecologica Geografia sistemica	Regioni centrali e periferiche Regione ecosistemica Sistema territoriale aperto	Dagli anni '70 in poi del XX secolo
Postmodernismo, Decostruzionismo, Studi Postcoloniali	Geografia della percezione, *behaviour*, Geografia postcoloniale, Geografia umanistica, Nuova geografia culturale	Regioni come luoghi soggettivi, Spazi vissuti, Luoghi della modernità e della postmodernità	Dagli anni '70 in poi del XX secolo

3 Nella letteratura geografica ispirata ai canoni del Possibilismo, dello Storicismo e dell'Ecologismo umanista (per citarne alcuni, Paul Vidal de la Blace, Lucien Febvre, Renato Biasutti, Max Sorre) con il termine "genere di vita" si indica il complesso di comportamenti quotidiani tenuti da individui e comunità umane nei confronti del territorio abituale di residenza. Tale concetto è stato utilizzato sino agli anni '60 del Novecento.

Con l'introduzione delle dimensioni interculturali e multiculturali all'interno della concezione regionale tradizionale e con l'uscita didattica intesa come strumento di scoperta di geografie emozionali e private a fianco di quelle pubbliche (Gilardi e Molinari, 2012), gli innumerevoli ed eterogenei paesaggi del mondo attuale non sono più solo il riflesso di realtà storiche più o meno complesse, il risultato di vite umane associate in una progettualità geografica più o meno accentuata ma si caricano anche di una dimensione umanistica, soggettiva e percettiva. La regione diventa così anche una componente della sfera esistenziale degli individui e contribuisce a dare loro un'identità territoriale più o meno esplicita (Tomaney, 2009).

La prospettiva razionalista e oggettiva, che concepisce le regioni come frutto di contesti etici e sinergici e, in quanto tali, spazi concreti dell'azione antropica che interagisce con la natura, si arricchisce del "sistema di valori che la comunità umana attribuisce al territorio" (Vallega, 2004, p. 211). I diversi contesti regionali si presentano pertanto come luoghi della modernità e della post-modernità, realtà possibili di deliberazione, di trasformazione ed evoluzione in funzione di nuove progettualità collettive e dell'apporto di nuovi cittadini, diversi per provenienza, cultura e aspettative di vita. La trattazione di una regione da parte dei docenti può mettere perciò in evidenza non solo percorsi di geolocalizzazione, di descrizione geografica di strutture e funzioni ma introduce anche un'importante attività di educazione alla cittadinanza e al multiculturalismo. Ciò comporta una revisione degli obiettivi, dei metodi, dei programmi, dei contenuti e degli strumenti didattici della geografia regionale nati nella nostra scuola in un contesto di omogeneità culturale italiano, per molto tempo unico meccanismo di riconoscimento e unione collettiva. Le trasformazioni demografiche, socio-economiche e culturali degli ultimi decenni intervenute in Italia hanno invece aperto un inevitabile percorso di confronto sui concetti di "multiculturalità" e di "interculturalità". Si impone inevitabilmente una visione più ampia e articolata di "cultura", maggiormente utile per gli insegnanti e gli studenti. In questa direzione, uno dei compiti dell'insegnante è dunque quello di presentare la varietà regionale nella sua polifonia, di indicare agli studenti la complessità e l'eterogeneità dei rapporti profondamente diversi instauratisi tra le comunità umane e il territorio, di far capire che gli innumerevoli paesaggi concretizzano i diversi percorsi seguiti da una natura modificata di volta in volta dal potere politico, dalle società e dai sistemi di produzione nel corso del tempo storico. I diversi paesaggi, l'eterogeneità regionale, le valenze territoriali sono così unità specifiche, dotate di una loro personalità ma sono pure realtà geografiche a cui bisogna associare l'esperienza quotidiana del vissuto individuale e sociale, del tessuto relazionale.

Una vasta gamma di processi naturali, sociali, culturali, esperienziali e persino spirituali sta dunque alla base della nostra percezione del territorio o di un paesaggio; essa fornisce una chiave di lettura per alcuni comportamenti o per certe immagini mentali; supporta nuovi modi di rappresentare le realtà regionali o avverte dei cambiamenti epocali che, inseriti nel più ampio contesto della cosiddetta "globalizzazione" mondiale, investono oggi le regioni della Terra, introducono nuove forme di consumo, immettono nuovi desideri collettivi e individuali, veicolano *fake news*, alimentano tensioni o generano paure che si credevano scomparse (Berque, 2014; Dell'Agnese, 2018). Questo perché le regioni e i loro abitanti reagiscono agli stimoli interni ed esterni con tempi e modalità diverse. Alcune regioni e società mostrano una certa resilienza, risultano poco permeabili alle innovazioni e non subiscono trasformazioni significative[4]. Altre regioni invece si aprono maggiormente ai cambiamenti e conoscono mutamenti più o meno graduali nelle loro strutture territoriali[5]. In questi casi i cambiamenti possono portare anche ad una profonda riorganizzazione geografica del territorio se cambiano gli obiettivi della strategia regionale sino ad allora condivisa o delineata da processi di *governance* dall'alto. Si delineano così nuovi paesaggi sociali e mentali, si insediano nuove narrazioni geografiche collettive e individuali. In questo modo però la nuova *governance* imposta dal cambiamento e dalla discontinuità può rivelarsi un'arte difficile e complessa quando vuole perseguire uno sviluppo sostenibile del territorio, promuovere l'idea di patrimonio da conservare e da tramandare alle generazioni future.

L'insegnante non può ovviamente trattare e analizzare, in tutte le sue manifestazioni, la geografia regionale integrata dagli apporti delle geografie umanistiche e dall'attenzione per le dimensioni della interculturalità e della multiculturalità (De Vecchis, 2016). Si impone perciò una selezione di casi regionali funzionalizzata a presentare agli studenti e comparare alcuni mutamenti socio-territoriali considerati significativi. Questo per evidenziare non solo le discontinuità negli stili produttivi, nell'abitare, nel-

[4] Molta letteratura geografica definisce queste regioni e queste società come "marginali" perché ospitano comunità "conservatrici" dei valori culturali tradizionali. Esse appaiono isolate e periferiche rispetto ad altre aree e società più dinamiche, risultano escluse o poco coinvolte dai processi della globalizzazione. Questa marginalità caratterizza vaste aree montane, certi spazi rurali, molti deserti, le isole lontane da rotte commerciali e turistiche.

[5] È quanto avviene soprattutto nelle grandi aree metropolitane dove le trasformazioni funzionali, territoriali e demografiche trovano le loro forme più avanzate e tumultuose. I cambiamenti si riflettono non solo all'interno degli spazi metropolitani ma anche in coloro che vi abitano (gli *insiders*, i responsabili più immediati della produzione e della percezione del paesaggio) e nell'intorno, nel tessuto socio-economico e culturale che le varie città intrattengono con le altre realtà urbane (gli *outsiders*).

le forme urbane, nelle attività produttive, ma anche e soprattutto nei modi di vita degli individui, nei loro spazi vissuti, nelle modalità con cui si creano luoghi con forti connotazioni culturali, nelle costruzioni e decostruzioni del mondo (Frémont, 2007; De Vecchis e Giorda, 2018).

3. Per concludere

I concetti sopra esposti confermano infine che l'occhio del geografo oggi non basta più, da solo, a cogliere la complessità e l'articolazione delle forme del mondo. La rapidità e persino l'urgenza con cui si ridisegnano oggi i rapporti tra individui, geografie locali e globali e tra saperi, richiedono l'interazione con altre competenze e implicano l'apporto di altre discipline: le scienze umane, quelle sociali e della terra, l'università, gli insegnanti di ogni ordine e grado che sono portatori di esperienze pluriennali in ambito scolastico, le associazioni che operano sui vari territori e gli enti che promuovono percorsi sperimentali per avviare nuove forme di cittadinanza, convivenza o conservazione di beni e valori umani. Tutti questi attori sono coinvolti e chiamati a portare un loro contributo (Gavinelli e Rossi, 2008; Giorda e Puttilli, 2011; Minelle, Rocca e Bussi, 2016).

La costruzione dei saperi, della ricerca e della didattica oggi non implica più una semplice aggregazione e centralizzazione in un gruppo culturale omogeneo quanto piuttosto la ricerca di connessioni e contaminazioni tra le diversità e le discipline. Per perseguire una corretta didattica disciplinare e per creare nuove coesioni nella nuova civiltà delle comunicazioni non è più sufficiente parlare lo stesso linguaggio, riprodurre gli stessi saperi o perseguire gli stessi canoni estetici. Il docente di geografia deve oggi saper tradurre linguaggi, narrazioni e realtà spaziali differenti, trovare nelle loro complessità punti aperti di unione e imparare a intrecciarli secondo una visione interculturale e dialogica.

Riferimenti bibliografici

Aimi M., Papotti D., a cura di (2018), *Piccolo lessico della diversità*, Fondazione Benetton Studi Ricerche-Antiga Edizioni, Treviso.

Aimi M., Papotti D. (2012), *L'altro e l'altrove. Antropologia, geografia e turismo*, Einaudi, Torino.

Alaimo A., Aru S., Donadelli G, Nebbia F., a cura di (2015), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano.

Berque A. (2014), *Poétique de la Terre. Histoire naturelle et histoire humaine, essai de mésologie*, Belin, Paris.

Brunelli C. (2006), “Geografia e intercultura in un’esperienza di laboratorio disciplinare”, *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, LI, 6, pp. 28-31.
Dell’Agnese E. (2018), *Bon Voyage. Per una geografia critica del turismo*, UTET De Agostini, Novara.
De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, UTET De Agostini, Novara.
De Vecchis G., Giorda C., a cura di (2018), La Carta Internazionale sull’Educazione Geografica. L’eredità di Andrea Bissanti, Carocci, Roma.
Frémont A. (2005), *Aimez-vous la géographie?*, Éditions Frammarion, Paris, edizione italiana a cura di Dino Gavinelli (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
Gallinelli D., Malatesta S., a cura di (2018), *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
Gavinelli D., Dal Borgo G., a cura di (2012), *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio*, Mimesis, Milano-Udine.
Gavinelli D., Rossi B., a cura di (2008), *Scienze sociali Geografia e Storia nella didattica di un mondo interculturale*, CUEM, Milano.
Gilardi T., Molinari P., a cura di (2012), *L’uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, Educatt, Milano.
Giorda C., Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
Massey D., Jess P., a cura di (2001), *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET De Agostini, Novara.
Mercier G. (2018), “Esquisse d’une théorie humaniste du lieu”, *J - Reading. Journal of research and didactics in Geography*, 1, VII, pp. 43-60.
Minelle C., Rocca L., Bussi F., a cura di (2016), *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*, Carocci, Roma.
Pasquinelli d’Allegra D., Pavia D., Pesaresi C., a cura di (2017), *Geografia per l’inclusione. Partecipazione attiva contro le disuguaglianze*, FrancoAngeli, Milano.
Scaramellini G. (2017), *Mangia come parli! Alimentazione e cucina italiana: geografie e storie di un mito gastronomico*, Mimesis, Milano-Udine.
Tomaney J. (2009), “Region”, in Kitchin R., Thrify N., eds., International Encyclopedia of Human Geography, Elsevier, Oxford, testo disponibile al sito: www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008044910400859. Consultato il 10-07-2019.
Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Patron, Bologna.
Vallega A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi, simboli*, UTET De Agostini, Novara.
Zanolin G., Gilardi T., De Lucia R., a cura di (2017), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.

3. La carta geografica tra verità e "inganno" e il suo uso, in particolare nel primo biennio dei licei

di *Daniele Di Tommaso**

1. Introduzione

> Lo studente saprà orientarsi criticamente dinanzi alle principali forme di rappresentazione cartografica, nei suoi diversi aspetti geografico-fisici e geopolitici, e avrà di conseguenza acquisito un'adeguata consapevolezza delle complesse relazioni che intercorrono tra le condizioni ambientali, le caratteristiche socioeconomiche e culturali e gli assetti demografici di un territorio. Saprà in particolare descrivere e inquadrare nello spazio i problemi del mondo attuale, mettendo in relazione le ragioni storiche di "lunga durata", i processi di trasformazione, le condizioni morfologiche e climatiche, la distribuzione delle risorse, gli aspetti economici e demografici delle diverse realtà in chiave multi-scalare (DL 7 ottobre 2010, n. 211, allegato C).

Queste parole recita il decreto legge inerente le linee guida ministeriali per quanto concerne l'apprendimento liceale della geografia, in particolare in relazione alla cartografia.

Che cosa significa orientarsi criticamente dinanzi alle principali forme di rappresentazione cartografica? Il decreto non specifica in modo approfondito come ciò debba avvenire, accontentandosi, poco dopo, di citare la necessità di impiegare carte mute, ma non ponendo, in alcun modo, attenzione alle modalità di esame critico delle carte.

Molto raramente, specie negli istituti che dedicano alla geografia un'ora o poco più alla settimana, e cioè la stragrande maggioranza, in ogni grado di istruzione, ci si sofferma sulla corrispondenza tra rappresentazione cartografica e realtà oggettiva.

La carta geografica, come ogni strumento, non solo geografico, non produce semplici descrizioni, ma interpretazioni della realtà. Il senso co-

* Liceo classico, artistico e musicale di Aosta, docente di lettere, AIIG sezione Valle d'Aosta.

mune, solitamente, intende la geografia nella sua accezione di elenco di montagne, fiumi, città, stati, capitali, confini, e via dicendo, come disciplina meramente descrittiva, in cui la carta gioca il ruolo fondamentale di rappresentazione fedele del territorio in cui tali elementi sono contenuti.

Nel *Petit Prince* si parlava della realtà geografica, almeno quella fisica, come di un insieme di enti dalle caratteristiche eterne ed immutabili[1]. Tale idea può essere estesa, forzando la lettera del celebre romanzo per l'infanzia, ad esempio, alla concezione per cui gli Stati nazionali e i loro confini rappresentino, spesso, nell'opinione pubblica, delle realtà ontologicamente fondate, praticamente immutabili e insostituibili.

In tale senso la loro storicità non viene intesa come contingenza per la quale un modello sorto nell'Europa moderna sia divenuto paradigmatico per il mondo intero, per ragioni di egemonia politica dei paesi imperialisti europei, ma, solamente, concependo sì tali attori geopolitici come frutto di un lungo cammino nel tempo, sostanzialmente intendendoli come definitivo e migliore esito di architettura istituzionale dell'umanità.

Il noto studioso Yves Lacoste ci parla invece della tassonomia e della nomenclatura geografica come di un significante, cui si deve far corrispondere un più profondo significato, problematico, in analogia con la linguistica, in cui i segni grafici, le parole, rimandano ad un concetto da esse metaforicamente rappresentato e che ne costituisce la vera essenza (Lacoste, 1994).

A ciò quindi si ricollega non solamente la geografia fisica citata dal geografo di De Saint-Exupéry, la cui conoscenza non è che la base per comprendere le dinamiche territoriali, ma anche la geografia politica, mediante l'assunzione della consapevolezza della provvisorietà dei confini tra stati nazionali nonché il possibile superamento di tali realtà geopolitiche.

La carta non è dunque uno specchio fedele del territorio degno di credito incondizionato, ma una più o meno accurata rappresentazione sul piano del globo terrestre, che può e deve essere sottoposta al vaglio critico dell'osservatore, in quanto necessariamente portatrice di una visione del mondo, se non di intenti dichiaratamente manipolatori e propagandistici.

È nota, a tale proposito, la posizione di Franco Farinelli, per il quale la nascita della moderna cartografia avrebbe segnato il passaggio dal momento in cui la geografia descriveva il mondo, a quello in cui lo disegna e ne condiziona l'assetto. Già Tolomeo, per Farinelli, benché abbia sposato l'ipotesi geocentrica, avrebbe comunque posto le basi per la modernità, in cui ai luoghi concreti ed individuali sarebbe stato sostituito lo spazio astratto, quello contenuto nel reticolo geografico, "la gabbia" di meridiani e paralleli da lui ideata.

[1] De Saint-Exupéry A. (1943), *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcock, New York (trad. it. *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano, 1994), cap. XV.

La razionalità propria del pensiero scientifico, e quindi anche geo-cartografico, avrebbe sostanzialmente un *télos* utilitaristico e strumentale, volto a perseguire visioni politiche parziali ed interessi economici nazionali (Farinelli, 2003, 2007).

Sulla scorta di tali riflessioni, compito di chi divulga le conoscenze geografiche, ad ogni livello di istruzione, è quello di proporre un esame critico della carta. Esso non ha lo scopo di distruggere o denigrare le conoscenze geografiche, ma di porsi nei loro confronti in modo critico, attivo e, il più possibile, stimolante.

Proprio questa può essere la chiave per approdare ad un apprendimento geografico nuovo, diverso, lontano dal tradizionale addestramento ad una mera elencazione mnemonica di capitali, fiumi, mari. Ben inteso, tali nozioni devono essere possedute, ma il lavoro didattico non può fermarsi a ciò, la geografia deve riappropriarsi della sua dimensione problematica, critica, in seno alla quale è nata. Come impariamo a scrivere le parole per poi comprenderne ed approfondirne il significato, così dobbiamo occuparci, dal punto di vista didattico, ma anche di quello di ogni cittadino consapevole, di saper descrivere la terra per poi conoscerne relazioni, dinamiche, problematiche, nodi irrisolti.

Come dimenticare infatti i propositi di uno, se non del, padre della moderna geografia, Carl Ritter, il quale intitola la sua opera principale *Die Erdkunde in Verhaltnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen*, e cioè la *geografia in relazione con la natura e la storia dell'uomo*, in altre parole «conoscenza storico-critica della Terra». Egli afferma esplicitamente come ogni opera scientifica, ogni studio oggettivo, abbia il suo fondamento in ideali, in valori del tutto soggettivi. Prima di essere scienziati si è uomini che vivono nella società. La descrizione della terra si fonda dunque su un punto di vista umano, per il quale essa è un coacervo di regioni, ciascuna delle quali caratterizzata da un peculiare insieme di relazioni (Farinelli, 2003, pp. 6-7).

Si proporranno di seguito, delle attività didattiche volte ad approfondire il rapporto tra carta e verità, non allo scopo di privare di valore conoscitivo il supporto cartografico, ma di farne la base per riflessioni più profonde.

Il metodo che si intende utilizzare sarà, perlopiù, quello della *violazione delle aspettative*. Tale prassi, già sperimentata in ambito psicologico e grammaticale (Lo Duca, 2004), consiste nel suscitare interesse nel discente mediante attività che, in qualche modo, smentiscano verità date-per-scontate o che comunque svelino l'azione di strumenti volti a persuadere gli osservatori in un modo che potremmo definire *subliminale*.

Gli ambiti in cui tali approcci sono possibili riguardano molte questioni relative alle modalità di rappresentazione grafica della realtà, che sottostanno a molte variabili.

Ogni attività può essere proposta a partire da una domanda a cui i ragazzi devono tentare di rispondere, per giungere poi ad approfondire i vari problemi sollevati.

2. Attività didattiche

a) L'America del nord è più grande dell'Africa, la Groenlandia e più grande dell'Australia?

Si propongono, per rispondere a tali domande, due carte, l'una secondo la proiezione di Peters, l'altra secondo quella di Mercatore. Il fatto "sorprendente" è la grande differenza nelle proporzioni tra le diverse regioni prese in considerazione.

Si può dunque introdurre il primo grande problema, relativo alla conversione dalla tridimensionalità della realtà alla bidimensionalità del piano, che implica la necessità e la possibilità di preservare solo due tra le tre variabili delle proporzioni, forme e distanze delle varie parti del mondo. In questo caso il compromesso è inevitabile, ma anche qui si possono operare delle riflessioni sulle motivazioni delle scelte operate dai due cartografi, violando ulteriormente convinzioni spesso date per scontate anche in ambito non didattico. Nel 1569 Gerhard Kremer, Mercatore, pubblicò una carta del globo terrestre con una nuova proiezione, sottolineandone fin dal titolo l'utilità per la navigazione: *Nova et aucta orbis terrae descriptio ad usum navigantium emendata accomodata*. Tramite la proiezione introdotta da Mercatore, infatti, si ottiene una mappa conforme, tale cioè da mantenere gli angoli del globo terrestre, indicata quindi per la navigazione tramite la bussola (http://4.bp.blogspot.com/).

La carta ottenuta è caratterizzata da una notevole deformazione della latitudine, allontanandosi dall'equatore; i poli geografici, proiettati a una distanza infinita, non sono rappresentabili.

Arno Peters, vissuto quattro secoli dopo Kremer, fu uno storico e geografo tedesco. Si occupò in particolare della tematica della diseguaglianza economica e politica fra le diverse popolazioni mondiali.

La sua fama è legata alla creazione di una nuova proiezione cartografica della terra, chiamata appunto Carta di Peters. Pubblicata nel 1973, in essa vengono, a detta dell'autore, rispettate le proporzioni tra le superfici dei continenti.

Questa carta ha avuto largo seguito per la forte promozione pubblicitaria da parte dell'autore e per motivi ideologici. I movimenti terzomondisti, in particolare, reputarono tale rappresentazione più rispettosa nei confronti del "Sud del mondo", in quanto le aree di Africa e Sud America, in par-

ticolare, rendono giustizia della loro effettiva grandezza, soprattutto in rapporto ad Europa e Nord America, le due parti di quel Nord del mondo che per circa quattrocento anni aveva dominato militarmente e politicamente, oltre che economicamente, gli altri continenti.

Tale proiezione, comunque, come abbiamo già detto per qualsiasi scelta venga operata, non può soddisfare tutti i criteri geometrici della riproduzione sul piano di una realtà tridimensionale, rinunciando infatti a riprodurre con fedeltà la forma dei continenti.

In aggiunta a ciò, si può rimarcare come la carta di Mercatore, per ammissione del suo stesso autore, non volesse presentarsi come *vera*, ma come funzionale alla navigazione degli Europei. Non ha pertanto senso tacciare Kremer di essere il portatore di un'ideologia imperialista che vuole presentare il mondo diversamente da quale fosse per attribuire ai paesi del Nord del mondo maggiore spazio di quello che occupassero realmente. Su tali argomentazioni si fondò, anche se, in parte, in buona fede, Peters, proponendo la sua carta come strumento di giustizia ed equità a favore dei paesi sfruttati (Brotton, 2013, pp. 398-430).

Dal semplice confronto tra dimensioni e forme attribuite ai diversi continenti è quindi possibile innestare una riflessione critica che va a riguardare ambiti politici, storici e geopolitici di grande interesse didattico.

b) Siamo al centro del mondo?

Normalmente, nelle nostre aule e nei media europei, se non occidentali, l'Europa viene presentata in centro in alto, nel luogo ritenuto **più importante e più visibile**. Non in tutto il mondo è così, anzi ogni paese tende a porsi in tale collocazione.

Constatata la relatività dei punti di vista e della centralità dei continenti, ci si può soffermare sulla posizione relativa di un determinato stato in relazione al punto di vista per cui opto. Ad esempio, mettendosi nella prospettiva australocentrica ci si può chiedere dove si trovino gli Usa, l'Arabia, il Brasile. In seguito, cambiando punto di vista, ci si può interrogare su dove siano i medesimi stati.

In tale attività, ciò che desta più stupore sono le scritte, che seguono, nella carta australocentrica e in quella incentrata sul Sudafrica, il verso contrario a quello cui siamo abituati (www.lascuolatartalenta.com e Boria, 2007, p. 31).

c) I confini tra stati sono universalmente riconosciuti?

Caso 1

Nelle tre carte (Boria, 2011, pp. 378-379) si tratta della Macedonia, stato europeo molto probabilmente prossimo all'ingresso nell'Unione europea, che è stata al centro di una controversia geopolitica. Essa si è riverberata, anzi è stata alimentata, dalla propaganda cartografica.

Nella prima immagine in alto a sinistra la Macedonia, in un atlante scolastico greco, non viene nemmeno contemplata, a causa del fatto che non le viene riconosciuto, dal popolo ellenico, il diritto di fregiarsi del nome di una regione storicamente di cultura greca (ci si riferisce addirittura al periodo di Alessandro Magno).

Il contrario avviene nella carta in basso a sinistra, macedone, che ne riconosce esistenza e denominazione.

La carta a destra è invece una carta ufficiale dell'Unione europea che riconosce l'esistenza della Macedonia, ma la definisce, un po' per trarsi d'impaccio, come ex-Repubblica jugoslava di Macedonia.

Oggi il contenzioso pare essersi risolto con il riconoscimento bilaterale della denominazione di Macedonia del Nord, fatto che ne favorirà l'ingresso nell'Unione europea (Boria, 2011, pp. 274-280).

Caso 2

Ci riferiamo qui a contenziosi territoriali ancora vigenti e alla posizione assunta dalla multinazionale Google. Nella celebre applicazione Google maps, denominazioni, confini e riconoscimenti delle parti contese seguono una politica di dichiarata neutralità. Le carte di tale *corporation*, a seconda dei paesi in cui vengono consultate, presentano diverse linee confinarie. La Crimea, ad esempio, in Russia è considerata russa, in Ucraina risulta ucraina, nel resto del mondo contesa tra i due paesi. Lo stesso dicasi per zone ambite da Cina e India, quali l'Arunachal Pradesh. In altri casi non viene mostrata una pari equanimità, dal momento che, ad esempio, il Kosovo, riconosciuto da molte potenze di peso, quali gli Usa, è rappresentato come uno stato a tutti gli effetti, mentre lo stesso non accade per la Palestina (www.ilfattoquotidiano.it/2019/11/28/).

d) Imperi e regimi totalitari

Nel caso di grandi imperi del passato e di regimi totalitari non mancano numerose manipolazioni della realtà, talora a scopo propagandistico, talvolta col fine di ottenere vantaggi commerciali.

In relazione all'epoca moderna si possono citare almeno due casi lampanti di uso spregiudicatamente strumentale della carta.

È il caso, ad esempio, della disputa tra Spagna e Portogallo inerente l'arcipelago delle isole Molucche. Diego de Ribeiro, cartografo portoghese, ma al soldo degli Spagnoli, realizzò, nel 1529, una carta in cui le Molucche, contese dai due imperi commerciali, apparivamo falsamente nell'ambito della porzione di territorio assegnato alla Castiglia dal trattato di Tordesillas del 1494 attraverso la cosiddetta *raya*. In una carta attuale dell'arcipelago, all'interno dell'Indonesia, in contrapposizione a quella del cartografo, le Molucche appaiono più a est, al di là della raya (https://historiauniversalisdigitale.wordpress.com/ e Brotton, 2013, pp. 209-240).

In maniera forse meno eclatante, ma parimenti dolosa, si comportarono i finanziatori della celebre carta francese Cassini, la prima carta di Francia realizzata secondo criteri scientifici, in cui vollero che, non rispettando le proporzioni scalari, i cartografi realizzassero i loro castelli in maniera più ampia di quanto fossero in realtà (Vassière, 1980).

In un'attività didattica di carattere geo-storico, non si possono certamente tralasciare le carte, anche contenute in atlanti quali quelli della casa editrice De Agostini, che il regime fascista in Italia fece predisporre. Ne è un esempio la carta che mostra il Corno d'Africa nel 1927, allorquando l'Italia possedeva già Somalia ed Eritrea come colonie, ma non ancora l'Etiopia, il cui confine con gli altri due paesi viene però presentato come tratteggiato, come se non fosse ancora inequivocabilmente uno stato sovrano non colonizzato (www.stamperiastampeantiche.it).

Altra annosa questione confinaria fu quella relativa alla Slovenia, italiana fino al 1943 e poi non più incorporata nel paese. La carta in questione mostra invece come, in un Atlante del 1944, sia ancora compresa nel novero delle regioni italiane (Visintin, 1944).

Oltre agli esempi riportati, è possibile rinvenire numerose altre manipolazioni cartografiche, che possono avere a che fare con diversi aspetti:

1. selezione degli oggetti da riportare, assenze del segno, in un Atlante italiano del 1935, la carta dell'URSS porta la dicitura *Unione delle repubbliche sovietiche*, senza il termine *socialiste*. Nell'edizione del medesimo atlante del 1942-43, si parla addirittura solamente di Russia (Marinelli, 1935);
2. una perdurante visione stato-centrica, per la quale gli organismi sovranazionali o regionali non vengono contemplati se non in carte ad hoc. È sintomo di ciò anche il fatto che le capitali sono sempre più evidenti di altre città, magari molto più rilevanti (come nel caso svizzero Berna-Ginevra). Anche, ad esempio, in relazione alla Guerra fredda, i tratti confinari tra Germania ovest e Germania est vengono presentati alla pari di quelli sussistenti tra altri stati, ad esempio Spagna e Portogallo;

3. molto importante, come già detto a proposito dell'Urss negli atlanti del ventennio fascista italiano, è la questione relativa alla nomenclatura dei toponimi. Un caso per tutti: il Golfo persico, che diviene nell'Atlante del National Geographic del 2004 Golfo Arabo, suscitando aspre critiche da parte dell'Iran, l'antica Persia, campione dello sciismo contro il sunnismo arabo. Lo stesso dicasi per il Mar del Giappone, che per la Corea, sottoposta per lungo tempo ad una dura dominazione nipponica, è il Mare dell'est. Può essere interessante rilevare, a questo proposito, i nomi, in diverse edizioni di atlanti tra il 1911, 1917, 1919 delle Alpi oggi del Trentino: Alpi tirolesi (1911), Alpi trentine (1917, quando non erano ancora italiane), Alpi tridentine (1925, mostrando sciovinismo dal punto di vista linguistico); (Visintin, *Atlante geografico metodico*, De Agostini, Novara, 1911, 1917, 1925 cit. in Boria, 2007, p. 34);
4. uso del colore: gli stati coloniali avevano un colore caratteristico, che era lo stesso delle rispettive colonie. L'Atlante del Touring Club si preoccupò di non perpetrare tale rappresentazione imperialista, evitando di colorare allo stesso modo i paesi europei e le ex-colonie dopo la decolonizzazione. Il rosso, poi, era usato per evidenziare pericolo o potenza, come si può riscontrare nella carta del III Reich. La presenza dei soli bordi colorati evidenzia frammentazione, al contrario, quando anche l'interno è colorato, unità (www.sutori.com/story/).

La nostra disamina cartografico-geopolitica può essere conclusa con due carte che ben rappresentano il desiderio di unificazione italiana. La prima riguarda gli anni precedenti al 1861, si tratta infatti di una rappresentazione del 1853, una litografia di F. Corbetta con il Nord in basso, che mostra pertanto il congiungimento del Nord Italia con il Sud come prioritario e come dato per scontato, pur non essendosi ancora verificato (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Italy_1853.jpg).

La seconda, invece, del 1918, presenta i confini nord-orientali dell'Italia come "confini delle nostre aspirazioni", rinunciando così ad ogni pretesa di oggettività geografica e ricongiungendosi esplicitamente alla soggettività e all'idealità che contraddistinguono la geografia sin dalla sua nascita (De Magistris, 2018).

e) La geografia è fatta di cose eterne?

Nelle varie attività didattiche proposte, si è potuto far constatare come le carte non rappresentino realtà eterne, ma siano il frutto di precise scelte dell'uomo, talora strumentali, in altri casi necessitate da esigenze geometriche o pratiche. Può essere interessante proporre, visto anche l'abbinamento delle cattedre di storia e geografia, proprio dell'insegnamento liceale, le

carte di una medesima area, specie a grande e grandissima scala, in una prospettiva diacronica. Il panorama archivistico è molto ampio, in questo ambito, come è possibile esemplificare, ad esempio, nell'esame dell'archivio dell'Istituto geografico militare di Firenze.

Giuseppe Rocca, in tal senso, cita le tavolette topografiche del 1903 e del 1924 relative al comune di Sesto San Giovanni. In esse è possibile riscontrare i forti mutamenti tra il nucleo urbano originario a vocazione agricola e, vent'anni dopo, il suo sviluppo in senso industriale. In un confronto con un'ulteriore tavoletta, degli anni Settanta, poi, la dismissione di aree industriali in crisi apre una nuova fase, in cui si ravvisa la necessità di una ristrutturazione dello spazio urbano industriale.

L'esame diacronico delle tavolette topografiche consente, innanzitutto, di lavorare sul mutamento degli elementi territoriali fisico-ambientali, antropici, tra cui, ad esempio, i toponimi e le vie di comunicazione, nel tempo; è possibile inoltre operare un confronto tra carte o tavolette a grande scala, ma secondo riduzioni diverse, ad esempio tra le tavolette dell'I.G.M., a scala 1:100.000, e le tavole dell'Atlante stradale d'Italia del Touring Club o De Agostini, a scala 1:200.000, per considerare quali elementi fisici o antropici appaiano o meno nelle carte alle diverse scale (Rocca, 2011, pp. 159-163)[2].

3. Conclusioni

Strumento principe della geografia, la carta genera interpretazioni della realtà, se non, addirittura, riscritture della stessa. Nonostante ciò la carta geografica tende ad essere ritenuta specchio fedele di una porzione territoriale. Comunemente le viene attribuito un credito incondizionato e non viene sottoposta a vaglio critico. Perché essa dunque appare, per così dire, inoffensiva?

La risposta è che spesso, studenti e gente comune, non possiedono gli strumenti per svelarne la natura strumentale, anche perché la competenza tecnica e tecnologica dell'autore viene ritenuta come degna di fede. Tuttavia, come abbiamo visto, la deontologia professionale non guida sempre le scelte rappresentative del cartografo, neanche ai giorni nostri, quando le

[2] Si possono citare, in tale prospettiva, anche: Lavagna E., Lucarno G. (2014), *Geocartografia. Guida alla lettura delle carte geotopografiche*, Zanichelli, Milano; Lavagna E., Lucarno G., Rigobello P.M. (2018), *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*, Zanichelli, Milano, pp. 142-146; Pesaresi C. (2011), *Strumenti applicativi della geografia moderna*, in De Vecchis G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET De Agostini, Novara, pp. 104-106. Nonché il sito http://cordela.regione.vda.it/index.html, in cui è presente un grande numero di carte interattive a grande scala della Valle d'Aosta di diverse epoche.

foto da satellite dovrebbero assicurare piena oggettività (si pensi all'esempio citato di Googlemaps). Persino nell'ambito degli addetti alla materia, la carta, nel susseguirsi di scuole geografiche, è stata perlopiù considerata uno strumento neutrale. Solo la geografia della percezione e, in seguito, la geografia radicale e la *critical geopolitics* hanno messo in dubbio tali convinzioni. Malgrado ciò, la carta è ancora ritenuta uno strumento degno di fiducia, per la sua indubbia utilità pratica, ma anche perché essa viene ritenuta tanto più credibile quanto più rispetta convenzioni diffuse, quanto più risponde alle aspettative del pubblico (Boria, 2007).

La scuola ha, in generale, il compito di fornire nozioni, ma anche e soprattutto di formare cittadini consapevoli dotati di spirito critico. L'idea è quella di indurre il discente a porsi domande in maniera sensata anche intorno a verità che, per la loro stessa essenza, non possono che essere parziali o strumentali. Se la sfericità della terra, ad esempio, non può certamente essere messa in dubbio, perché attiene all'ambito delle scienze fisiche, in cui le manipolazioni possibili del sapere sono di grado minimo, la geografia umana e politica attengono ad un altro ambito epistemologico, quello delle *scienze dei fini*. Non è possibile considerare le azioni umane, per quanto esse vengano analizzate razionalmente, in termini meccanicistici e deterministici.

Allo stesso modo, le carte, che sono una creazione umana, non possono che rispondere, anche, a quelle che aristotelicamente vengono definite cause finali. Possiedono dunque una più o meno spiccata e più o meno implicita teleologia, anche a partire dal fatto che, come si è già esaminato in precedenza, non è possibile rispettare contemporaneamente i tre principi che stanno alla base della cartografia (equivalenza, equidistanza e isogonia), e, quindi, la rappresentazione della terra sul piano implica delle scelte, per definizione non neutrali.

La geografia nasce come disciplina riservata ai *consiglieri dei principi*, come la storia, d'altra parte. Le carte, che ne sono lo strumento eminente, hanno innanzitutto un'utilità pratica, legata alle esigenze della navigazione, del commercio, catastali, fiscali, strategiche. *La géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre*, sosteneva il noto geografo francese Yves Lacoste, nel senso che la natura più intima della geografia è fortemente geopolitica, legata cioè a contenziosi territoriali o alla competizione geoeconomica. Essa ha seguito il destino delle scienze della natura, sempre in bilico tra conoscenza disinteressata e razionalità strumentale al dominio dei vari attori geopolitici, prima imperiali, poi nazionali. Tutto ciò per sottolineare come la cartografia nasca e si sviluppi, fino ai nostri giorni, come principale disciplina ancillare della geografia. La novità, rispetto al passato, da alcuni decenni a questa parte, è l'acquisita consapevolezza della sua contingenza, manipolabilità e storicità. Alla luce di tali acquisizioni, che correnti geo-

grafiche e geopolitiche degli ultimi decenni hanno diffuso, quali, appunto, *la critical geopolitics*, l'esame delle carte costituisce oggi un formidabile strumento per l'apprendimento e l'affinamento dello spirito critico, nelle nuove generazioni e non solo.

La questione problematica sollevata dal titolo del presente contributo, se cioè le carte siano portatrici di verità o mezzi per veicolare, in maniera ingannevole, visioni ideologiche, non è risolvibile: le carte che, come abbiamo già affermato, rappresentano necessariamente in modo imperfetto, sul piano, una realtà tridimensionale, costringono il loro realizzatore a delle scelte grafiche, geometriche, ma anche valoriali. Da ciò discende che nessuna carta è vera in maniera assoluta, ma anche che non si può sempre considerare come ingannevole il punto di vista che un determinato soggetto intende portare avanti. Ciò accadrà in modo più o meno onesto, da un punto di vista intellettuale, come d'altra parte avviene in ogni ambito del sapere, specie di ambito umanistico. In tale prospettiva risiede la grande ricchezza didattica dello strumento cartografico, inesauribile risorsa per l'apprendimento e il potenziamento delle competenze di cui parla il dettato ministeriale.

Riferimenti bibliografici

Boria E. (2007), *Cartografia e potere, segni e rappresentazioni negli atlanti italiani del Novecento*, UTET Università, Novara.

Boria E. (2011), *Carta geografica e propaganda*, in Lizza G., a cura di, *Geopolitica delle prossime sfide*, UTET, Torino, pp. 274-294 e 372-384.

Brotton J. (2013), *A History of the World in twelve Maps*, Penguin, London (trad. it. *La storia del mondo in dodici mappe*, Feltrinelli, Milano, 2013).

Corbetta F. (1853), *Veduta d'Italia*, Litografia.

De Magistris L.F. (2018), *Atlantino storico geografico*, De Agostini, Novara.

De Saint-Exupéry A. (1943), *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcock, New York, (trad. it. *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano, 1994).

DL 7 ottobre 2010, n. 211, allegato C.

Farinelli F. (2003), *Geografia, un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.

Farinelli F. (2007), *L'invenzione della terra*, Sellerio, Palermo.

Lacoste Y. (1994), *Dictionnaire de géopolitique*, Flammarion, Paris.

Lavagna E., Lucarno G. (2014), *Geocartografia. Guida alla lettura delle carte geotopografiche*, Zanichelli, Milano.

Lavagna E., Lucarno G., Rigobello P.M. (2018), *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*, Zanichelli , Milano, pp. 142-146.

Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali, riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.

Marinelli O. (1935), *Atlante scolastico di geografia moderna*, Vallardi, Milano.

Pesaresi C. (2011), *Strumenti applicativi della geografia moderna*, in De Vecchis G., a cura di, *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET-De Agostini, Novara.
Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.
Vaissière B.H. (1980), *La carte de France,* in *Cartes et figures de la terre*, Centre Georges Pompidou, Parigi.
Visintin L. (1911, 1917, 1925), *Atlante geografico metodico*, De Agostini, Novara.
Visintin L. (1944), *Nuovo atlante geografico metodico*, De Agostini, Novara.

Riferimenti sitografici (tutti i siti sono stati consultati in data 24 dicembre 2019)

http://cordela.regione.vda.it/index.html
www.lascuolatartalenta.com/2018/10/le-esplorazioni-geografiche-punti-di.html
www.stamperiastampeantiche.it/dettaglio.php?numero=35002
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Italy_1853.jpg
https://historiauniversalisdigitale.wordpress.com/12-verso-il-mondo-moderno-tra-continuita-e-mutamenti-il-quattrocento/
https://it.wikipedia.org/wiki/File:Proiezione_Mercatore.svg
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Gall%E2%80%93Peters_projection_SW.jpg
www.ilfattoquotidiano.it/2019/11/28/crimea-per-google-e-apple-e-territorio-russo-lucraina-accusa-i-colossi-americani-non-curanti-del-nostro-dolore/5584254/
www.sutori.com/story/1st-hour-logan-moeckel-nazi-germany--YBAtNRyem87wymToXjL4MVvw

4. *Insegnare la geografia umana attraverso le immagini ed i documentari. Un approccio interdisciplinare e narrativo*

di *Elena Meynet**

1. La geografia raccontata ai tempi di Internet

La lezione frontale ha il fascino narrativo dello storytelling: raccontare storie, ancor meglio storie di viaggio, è l'approccio scelto da molti autori che costituiscono i capisaldi della letteratura. Proprio nella scuola secondaria di primo grado avviene il primo incontro degli studenti con la letteratura, prima attraverso la conoscenza delle diverse tipologie narrative, la fiaba, il mito, il racconto di avventura, il racconto fantasy, offrendo così nuovi esempi di narrazione, non solo di eventi, ma anche di luoghi e di spazi che possono mutare. Le nuove competenze acquisite nello studio della lingua italiana diventano strumenti anche per la geografia che, dal canto suo, offre carte reali o mappe di fantasia su cui ricostruire gli spostamenti dei personaggi del racconto. Il viaggio reale si trasforma attraverso immagini fantastiche, dietro le quali si nasconde un reale pericolo oppure il desiderio di conoscere altri luoghi e altri popoli che per il momento si possono solo immaginare: i mostri marini e le creature semi divine nell'Odissea di Omero sono stati localizzati in zone precise del Mediterraneo, quando non altrove; nei romanzi di Jules Verne si superano i confini umani e si sprofonda nelle profondità della terra e del mare, anticipando nuove tecnologie che vedranno la luce nella terza rivoluzione industriale. I diari di viaggio di Marco Polo, il "grand tour" di Johann Wolfgang von Goethe, i reportage di Robert Louis Stevenson, Jerome Klapka Jerome, i racconti di Rudyard Kipling o Ernest Hemingway alimentano l'immaginario degli studenti, che possono essere stimolati a cercare sulla carta geografica i luoghi citati in letteratura. Con l'avvento di Internet, si è aggiunto un nuovo elemento narrativo: il racconto personale diventa oltre che racconto verbale anche reportage video e alla conoscenza disciplinare si aggiunge il commento, evi-

* Istituzione scolastica San Francesco di Aosta, docente di italiano, storia e geografia scuola secondaria di primo grado, AIIG sezione Valle d'Aosta.

dente nei portali o nei blog in cui gli utenti forniscono consigli di viaggio. Vedere la geografia, per raccontarla, diventa perciò importante per le nuove generazioni: lo hanno colto le case editrici scolastiche da Zanichelli a DEA scuola, che aggiungono al libro di testo non tanto la lettura, in forma audio o video, del capitolo scritto, ma anche carte dinamiche, video introduttivi, visite virtuali alle città principali dei Paesi proposti.

Le stesse *Indicazioni nazionali* prevedono che, al termine del primo ciclo di istruzione, l'alunno sappia «Utilizzare strumenti tradizionali (carte, grafici, dati statistici, immagini, ecc.) e innovativi (telerilevamento e cartografia computerizzata) per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali» (*Indicazioni nazionali*, 2012, e Cerini, 2013, p. 269). È quindi fondamentale affiancare agli approcci tradizionali, ai diversi approcci induttivi e deduttivi suggeriti dalle *Indicazioni nazionali*, anche le nuove tecnologie e le proposte offerte dalle condivisioni in rete, mantenendo alta l'attenzione alla qualità e affidabilità delle fonti e alla scientificità dei contenuti, e allo stesso tempo guidare gli alunni nella lettura in parallelo di carte tematiche, testimonianze video, carte fisiche o politiche della regione trattata, attraverso un questionario che, reso standard, può diventare un laboratorio permanente e un metodo di studio (cfr. il suggerimento sull'utilizzo del materiale cartografico in forma laboratoriale in Rocca, 2011, pp. 164-165). Inoltre, il confronto con altre realtà, nazionali, europee e mondiali, è espressamente indicato nei «Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado. Lo studente si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi. Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali. [...] Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche» (*Indicazioni nazionali*, 2012, e Cerini, 2013, p. 268).

> Carte geografiche, disegni, grafici, schemi, figure, foto aeree e immagini da satellite e proiezioni cinematografiche (ma anche strumenti di indagine letterario-linguistici) sono mezzi molto efficaci di comunicazione, necessari per portare in classe spazi vicini e lontani, [...] La geografia presenta proprie specificità nella comunicazione, tanto che parliamo di linguaggio della graficità o meglio della geograficità: un linguaggio molto complesso che si avvale di molteplici fonti, spesso da integrare tra loro, ma che è essenziale per le sue possibilità informative ed espressive, costituendo un mezzo immediato di comunicazione di contenuti e di proposte (De Vecchis e Pesaresi, 2011, pp. 14-15).

La rete, gli strumenti di Google, la possibilità di condividere strumenti e materiali tramite "cloud", apre un nuovo ventaglio di possibilità, che per la generazione dei "digital natives", i cosiddetti nativi digitali, diventa un canale familiare, desiderato, anche se ancora non ne sanno padroneggiare vizi e virtù.

2. Un insegnamento per livelli scolastici

Se la rete è accessibile, in gran parte a chiunque, è compito del genitore e dell'insegnante guidare i bambini, poi ragazzi, nella scelta e nella lettura del materiale disponibile. Usare risorse diffuse in rete è ormai prassi comune, anche se la scelta delle fonti e l'intenzionalità didattica non sono sempre originariamente presenti. Alcuni materiali sono scientificamente corretti ma richiedono il filtro della didattica per inserirsi nell'apprendimento di concetti di studio: la Nasa rende accessibili molte immagini satellitari di grande effetto (https://earthobservatory.nasa.gov/) ma per leggere le immagini servono la preparazione, prima, e la guida del docente, non solo per utilizzare il lessico corretto ma anche per interpretare ciò che si sta guardando. La visione dall'alto di zone urbane, rurali o naturali colpisce l'attenzione, con profondità diverse secondo l'età, le conoscenze e il coinvolgimento degli studenti, anche quando sembra riduttivo proporre ai più grandi l'approccio che si dedica già ai più piccoli:

> In realtà la geografia della scuola primaria non è sostanzialmente diversa rispetto alla geografia impartita nella scuola secondaria superiore; molto diverso, al contrario, risulta il modo di tradurre e comunicare la geografia nei vari livelli scolastici. In altri termini, non si tratta di costruire un modello dimezzato della corrispondente scienza, ma di proporre la stessa scienza, tradotta correttamente in chiave didattica, secondo l'età degli studenti e quindi con gradi di complessità differenziati (De Vecchis, 2011, p. 12).

Lo studio della pianura, per esempio, nella scuola primaria parte dal lessico di base, che va ad aggiungersi al lessico famigliare già appreso spontaneamente: le immagini sono essenziali, la terminologia scarna, si lascia ancora spazio al contributo spontaneo e personale, che in alcuni testi viene proposto come esercizio "Io racconto". Alla secondaria di secondo grado, la geografia umana porta ad un approccio fortemente antropico, secondo gli indirizzi di studio più volti alla geostoria o alla geopolitica e, restando sull'esempio della pianura, il paesaggio diventa il punto di partenza per approfondire il tema dell'industrializzazione, dello sviluppo urbano, della presenza o carenza di acqua, della maggiore o minore presenza di

abitanti in rapporto ai lavoratori agricoli. È invece la scuola secondaria di primo grado il terreno più ricco di spunti, spesso offerti dagli stessi alunni, già incuriositi da gite, viaggi o documentari visti in famiglia. Al contributo spontaneo, che in genere inizia con "Ho visto una trasmissione che parlava di…", si aggiungono i nuovi stimoli offerti dall'approccio, durante le lezioni di italiano, con i racconti di avventura, con i viaggi degli eroi epici, con i primi contributi descrittivi all'interno delle fiabe. La geografia diventa parte reale della vita dei ragazzi, nella forma del racconto da condividere con i coetanei, nell'esplorazione in famiglia o con la classe, nelle uscite per le gare sportive, nelle proposte scolastiche di "orienteering".

> Le potenzialità della didattica della geografia nella produzione, sia di conoscenze sia di ricerca, si esplicitano innanzitutto nel mettere in relazione il sapere e i metodi della geografia con i processi di apprendimento-insegnamento […] Il ruolo della geografia va esaltato in sé e nel rapporto con le altre discipline scolastiche; il confronto va ricercato con decisa convinzione nella formulazione del progetto educativo-didattico, in un quadro interdisciplinare, per il conseguimento di un esito positivo per ciascuna e per tutte le discipline (De Vecchis, 2011, pp. 12-13).

Quali esempi di utilizzo delle immagini, analizziamo alcune esercitazioni, ordinate per grado di complessità, che sono state proposte a studenti del primo anno della scuola secondaria di primo grado, quando il ricordo delle attività, in parte ludiche, della primaria è ancora molto presente, ma allo stesso tempo i ragazzi sono desiderosi di essere messi a parte delle conoscenze che appartengono alle persone più grandi.

3. Dal racconto all'immagine, dall'immagine al racconto

Una prima familiarità con gli strumenti della geografia si può introdurre attraverso un altro strumento che ai ragazzi è gradito: il racconto, nella forma della descrizione o del resoconto. L'adolescente che frequenta la scuola secondaria di primo grado, e a volte anche nel primo biennio della secondaria di secondo grado, apprezza gli strumenti dell'infanzia, come il racconto o il disegno, ma allo stesso tempo percepisce che ci sono approcci più complessi, attraverso strumenti complessi e tecnologici, che proprio per questo diventano più appetibili. L'insegnante di lettere della secondaria di primo grado, che abbia oppure no la cattedra completa di tutte le materie – italiano, storia e geografia –, ha la possibilità di attingere all'una o all'altra disciplina per proporre attività che coinvolgano gli alunni e permettano loro di acquisire competenze che nella scuola di base vengono trattate, ma il

cui sviluppo dipende anche dall'ambiente familiare. Il lessico della pianura, per esempio, può essere approfondito con letture, esempi fotografici, e il riconoscimento dei luoghi nel reticolo geografico (cfr. De Vecchis e Fatigati, 2011, p. 223 alla voce "Geografia delle emozioni").

Attività 1: ascolto e disegno

Un primo esercizio, valido anche come test d'ingresso di geografia in prima media, consiste nel fornire agli alunni un foglio che contiene un grosso quadrato o rettangolo, su cui comporranno un disegno in base alle istruzioni ricevute verbalmente: può servire all'insegnante per valutare la capacità di attenzione dello studente, verificare se sia in grado di comprendere una consegna, se vi siano difficoltà nel lessico o nella pratica della lingua italiana (ma anche di quella francese o inglese se, rispettivamente, in ambiente Emile o Clil), se gli studenti abbiano familiarità con le rappresentazioni grafiche e ne conoscano gli elementi descrittivi (destra, sinistra, centro, alto, basso, alla destra di…). L'insegnante legge o racconta la descrizione, non particolareggiata, di un'immagine o di una fotografia: per esempio: in alto a destra c'è un bosco lontano, in centro si trova una collina, un fiume scorre, in centro, dall'altro verso il basso. La proposta può seguire uno degli schemi per la descrizione spaziale, che si studia in italiano nel corso del primo anno della secondaria di primo grado. Al termine, i disegni possono essere valutati con un punteggio basato sulle competenze.

Attività 2: scrivo e disegno

Il secondo esercizio parte dal dettato, usuale nella primaria ma utile anche nel primo anno della secondaria di primo grado: il testo sarà breve, di lessico adeguato, con immagini semplici, e nell'argomento si privilegerà una descrizione di elementi del paesaggio, con il prerequisito dello studio del lessico specifico, e con una preferenza per visioni soggettive o dall'alto di pianure, colline, montagne, zone naturali o antropizzate. «Il punto di vista per l'osservazione dello spazio circostante, che più affascina i bambini (e che ha affascinato da sempre l'uomo-Icaro), è sicuramente quello perpendicolare al suolo, è la possibilità di "vedere le cose dall'alto, come fanno gli uccelli"» (Pasquinelli D'Allegra, 2010, p. 79). De Vecchis propone la visione dall'alto di un albero del giovane Cosimo, il "Barone rampante" di Italo Calvino (De Vecchis e Pesaresi, 2011, p. 7), ma sono molte le opere letterarie che offrono visioni dall'alto o da un punto di vista soggettivo che il linguaggio cinematografico ha reso proprio: Alessandro Manzoni

descrive “Quel ramo del lago di Como, che volge a mezzogiorno” all’inizio dei “Promessi sposi”; ci sono le colline descritte nella “Lettera di Cesare Pavese a Fernanda Pivano” del 25 giugno 1942; la pianura assume tratti soggettivi e colori improbabili nelle descrizioni di Kent Haruf nel romanzo “Canto della pianura”. Prima si propone agli alunni la lettura-dettatura di un brano letterario, circa 100 parole, e poi si chiede che ciascuno, sul proprio quaderno, disegni l’aspetto che l’ha colpito maggiormente: il punto di vista, l’orientamento del paesaggio, i colori, le emozioni, i dettagli o la loro assenza. Il dettato, esercizio già noto di scrittura, diventa così lo spunto per disegnare un paesaggio, elemento nuovo e creativo: l’approccio sarà ancora soggettivo, se vogliamo letterario, ma in questo modo i ragazzi cominciano a ragionare sul fatto che ci sono canoni attesi, che la collina potrebbe essere nei toni del marrone e del verde ma non “color prugna” e che li turba disegnare un paesaggio che non somiglia alle carte appese in classe né alle “street view” che trovano nella mappe sullo smartphone. Il passaggio emozionale servirà loro per affrontare il codice linguistico con cui sono disegnate carte e mappe geografiche, quali strumenti condivisi e non relegati alla soggettività.

Attività 3: scrivo e faccio disegnare

Il terzo esercizio parte dalla descrizione della scena iniziale di una fiaba, un approccio che sembra semplice perché di racconti se ne sono ascoltati molti, ma gli alunni scoprono subito che essere precisi nei particolari, e nell’orientamento delle diverse parti del “quadro”, richiede uno sforzo di concentrazione. Dalla riproduzione di un testo in forma grafica, si passa a sviluppare la competenza di saper descrivere e fornire istruzioni, in modo coerente e coeso: in questo caso, il testo prodotto servirà a dare istruzioni ad un compagno, che disegnerà quanto descritto. Ecco quindi che gli strumenti ricevuti durante la lezione di italiano per descrivere un’immagine (in alto a destra, in centro, a sinistra, dietro la casa, sotto l’albero…) diventano utili per fornire istruzioni precise. La prima parte dell’esercizio è infatta svolta in piccoli gruppi, dove si possono dividere i compiti e creare diversi controllori: “il controllore della completezza” (dove si trova la casa di Cappuccetto rosso? La mamma è sulla porta o all’interno?), il controllore dei colori” (di che colore è il bosco? Ci sono montagne o corsi d’acqua da colorare?), “il controllore della scrittura” (abbiamo scritto tutti i dettagli che abbiamo condiviso nel gruppo?) (cfr. ruoli nell’apprendimento cooperativo, in Bonaiuti, 2016 e Meirieu, 2015). Nella seconda parte dell’esercizio, un portavoce di ogni gruppo legge ad alta voce la descrizione ad un “disegnatore” scelto in un altro gruppo: il disegnatore riporterà sulla lavagna o su

un grande foglio, che tutti possono vedere, le istruzioni lette dal portavoce. L'obiettivo è che il disegnatore possa riprodurre il più possibile in modo corretto il disegno che il gruppo aveva in mente. L'esercizio sviluppa la relazione, all'interno del gruppo e con il compagno esterno al gruppo, e fa sì che i ragazzi si rendano conto che il canale verbale richiede il rispetto delle regole perché il destinatario possa capire le informazioni che il mittente intendeva trasmettere. La valutazione è formativa, volta a sviluppare le competenze di cittadinanza.

Attività 4: descrivo cambiando prospettiva

La lezione di geografia, che voglia introdurre dettagli del paesaggio e vedute aeree, richiede che gli studenti sappiano che cambiare il punto di vista può offrire visuali differenti, può far apparire le proporzioni in modo diverso, può richiedere un esercizio mentale per capire che si tratta dello stesso paesaggio visto da prospettive diverse. L'esercizio è semplice e si basa ancora sulla narrazione-descrizione, le cui istruzioni vengono date dall'insegnante e di volta in volta sviluppate da ogni alunno sul suo quaderno. Per esempio: "Descrivi cosa vedi fuori dalla finestra della classe", "Descrivi, a memoria, cosa si vede dalla finestra della tua cameretta", "Immagina di trovarti sotto un grattacielo e guardare in su", "Ora immagina di salire in cima al grattacielo e guardare in giù". "Immagina di essere un'aquila che passa sopra la tua scuola – il tuo quartiere – la tua città, cosa vedi?". Dopo aver scritto, i ragazzi condividono le loro descrizioni e i compagni ascoltano, fanno domande, condividono i punti di vista. L'esercizio sarà utile anche per far prendere coscienza agli studenti che ci sono elementi caratteristici che permettono la lettura del paesaggio anche cambiando prospettiva: la casa, il fiume, il colore del bosco, la punta della montagna. Si comincia anche ad inserire elementi come i punti cardinali, in modo che anche nelle lezioni successive gli alunni sappiano "qual è il loro posto nel mondo". Ad esempio, la finestra della classe guarda a nord dove si vede una certa catena montuosa, oppure è volta ad est e la visuale è oscurata dall'edificio accanto, ma al mattino il sole si vede bene, finché non è coperto dagli edifici, e nella bella stagione richiederà di aprire o chiudere le tende. Nelle lezioni successive, i dettagli imparati nelle singole descrizioni saranno guida nella comprensione di ciò che si vede: il disegno di case e campi nella veduta satellitare, l'abbigliamento diverso delle popolazioni secondo la latitudine e il momento dell'anno, la maggiore o minore antropizzazione del territorio. Si passa così dall'approccio narrativo (storytelling) al consolidamento delle competenze nell'utilizzo delle carte, introducendo gli studenti alla geografia umana. La valutazione può consistere in una inter-

rogazione in cui l'alunno è invitato a localizzare luoghi e popolazioni, quale passaggio utile ad introdurre lo studio dei continenti extraeuropei a conclusione del primo ciclo.

4. La geografia tra descrizione e narrazione

Una parte del programma di geografia, per la scuola secondaria di primo grado, rientra nell'ambito della geografia umana: la fonte privilegiata sono le testimonianze, i racconti, le descrizioni dirette di chi vive in una determinata porzione del territorio. Il diario di viaggio è la prima forma di racconto geografico, tanto che i diari di Charles de Foucauld, durante il viaggio in Marocco nei panni di un rabbino, furono preziosi per i francesi per disegnare la carta geografica di un luogo fino ad allora misterioso per gli europei: il suo "Reconnaissance au Maroc" gli valse nel 1885 la medaglia d'oro della Société de géographie de Paris. Il racconto torna insistente quale prima forma di approccio geografico: dopo vengono i cartografi, le immagini satellitari, i confini geopolitici, ma alla radice di tutto c'è il racconto di una persona (cfr. De Vecchis, 2011).

Sono celebri i documentari e le fotografie dall'alto di Yann Arthus-Bertrand, le cui costruzioni cinematografiche hanno un peso ambientalista ma anche geografico e didattico, tanto che alcuni dei suoi lavori sono corredati da schede di lettura, proposte didattiche, analisi strutturali e retoriche. In particolare, e come già per il precedente "Home", il documentario "Human" viene sezionato e riunito per temi sul portale di condivisione didattica Réseau Canopé, ben noto ai docenti francesi e francofoni.

Attività 5: fare geografia attraverso le testimonianze

Réseau Canopé propone due raggruppamenti di materiale didattico, a partire dal filmato di "Human", e li chiama "dossier pédagogique": il primo legato all'agricoltura e il secondo su educazione e sviluppo sostenibile. Le proposte didattiche del portale si legano all'utilizzo del supporto multimediale per esemplificare argomenti trattati a lezione; oppure all'introduzione o proseguimento di un argomento in programma; o ancora per introdurre una attività interdisciplinare programmata all'interno del consiglio di classe. «La dimensione spaziale costituisce la scena dell'azione dell'uomo, da cui deriva la costruzione del territorio, risultato di processi, che nel corso del tempo lasciano segni e testimonianze, costruiscono memorie, singole e collettive, ma soprattutto creano legami, nodi e reti di relazioni spazio-temporali, su cui si fonda l'appartenenza

territoriale, momento specifico e caratterizzante della cittadinanza» (De Vecchis, 2011, p. 36).

L'attività proposta, declinata per gradi di complessità, prevede che siano già consolidate le competenze linguistiche, la capacità di comprendere e produrre testi narrativi e descrittivi, la conoscenza del lessico della geografia fisica e l'abililità nell'utilizzo delle carte. Si parte dalla scelta di cinque delle testimonianze raccolte da Arthus-Bertrand intervistando persone di 60 Paesi del mondo, dall'ex presidente dell'Uruguay José Mujica a uomini e donne che vivono in città o nel deserto, su sfondo neutro e sempre con le stesse domande poi selezionate in fase di montaggio. La classe viene divisa in gruppi, di 5 persone al massimo e con ruoli definiti (cfr. Bonaiuti, 2016, e Meirieu, 2015): per evitare il sovraccarico cognitivo, ogni gruppo riceverà un solo compito su cui concentrarsi durante la visione delle brevi testimonianze. La persona con le sue caratteristiche è al centro dello schermo, parla nella sua lingua e quello che dice viene tradotto nei sottopancia. Nella versione integrale del film, l'insegnante può scegliere i sottotitoli in italiano e selezionare le scene da proporre per il lavoro; invece, negli estratti di Réseau Canopé le testimonianze sono già isolate ma hanno i sottotitoli in lingua francese. La classe ha già lavorato sulla descrizione: nella scuola primaria, sul riconoscimento delle parti del corpo, dei colori e delle forme; nella secondaria di primo grado, ha studiato la descrizione di una persona, dal punto di vista fisico (come è fatta, che pelle ha, che capelli ha), dell'abbigliamento, psicologico (è nervoso, calmo, timido), sociale (quale lavoro dice di svolgere, è o si sente ricco o povero, chiede o propone aiuto). Ai ragazzi si potrà chiedere di riconoscere il Paese di provenienza e localizzarlo sulla carta (primo gruppo); riconoscere il popolo o l'ambiente di provenienza (secondo gruppo); capire dal tono di voce, dalla mimica facciale e dai gesti che tipo di messaggio viene trasmesso (terzo gruppo); capire il ruolo sociale della persona dalle parole che dice (quarto gruppo). Alla visione delle testimonianze selezionate, mentre gli alunni prendono appunti, segue una fase di elaborazione dei dati all'interno del gruppo. In ultimo, si condivide il lavoro di ogni gruppo: l'insegnante sintetizza alla lavagna, poi ogni studente scrive sul proprio quaderno il proprio riepilogo, utilizzando le informazioni condivise. L'insegnante può aiutare la rielaborazione distribuendo in fotocopia una struttura-guida per organizzare il testo finale individuale, che poi può eventualmente essere ancora condiviso leggendo ad alta voce.

L'attività si presenta più complessa delle precedenti, perché richiede un livello ulteriore di relazione, all'interno del proprio gruppo e di ogni gruppo con il resto della classe. Nessuno studente ha l'intera attività, ma deve confrontarsi con i compagni per raggiungere una visione d'insieme: imparerà che, lavorando in modo cooperativo, si ottengono

molti risultati in minor tempo e ci si stanca di meno, perché si analizza un solo aspetto per volta, mentre gli altri sono appannaggio dei compagni. La condivisione finale darà la lettura completa, in un tempo di circa due moduli di lezione, e sarà più leggera di una lezione frontale, che richiede grande concentrazione sia per seguire il discorso ad una sola voce, sia per elaborare tante informazioni contemporaneamente. Separando la lettura orizzontale da quella verticale, si distribuisce il peso della lezione su tutta la classe, mentre la relazione insegna a condividere, anche con pazienza, approfittando di momenti leggeri o ludici. Mettendo l'uomo con le sue particolarità al centro dello studio della geografia, si aprono anche nuovi scenari e possibilità di approfondimento, di discussione, di confronto, che trovano una localizzazione sulla carta geografica ma che, come all'inizio del percorso di racconto e immagini, torna a creare nuovi legami con le altre materie di studio, in particolare la storia, le lingue, le scienze.

> La geografia umana, ponendo al centro della sua attenzione l'uomo che vive e opera sulla Terra, poggia direttamente le sue basi sull'uomo che abita lo spazio e in qualche modo se ne appropria (…). È la costruzione dello spazio in cui si vive, che non è soltanto occupazione e utilizzazione, ma è pure espressione di valori e di affetti. È un intreccio di spazio oggettivo e soggettivo, che porta a visitare con ottiche diverse anche concetti, tradizionali in geografia, come quelli di densità e di distribuzione della popolazione (De Vecchis, 2011, p. 89).

La valutazione finale dell'attività sarà in forma individuale, attraverso un test in cui l'alunno è chiamato a localizzare su una carta le testimonianze esaminate in gruppo, eventualmente creando una carta tematica, ad esempio per il dossier dedicato all'agricoltura.

5. Verso nuovi approcci di didattica della geografia

Le sfaccettature di ciò che si vede, e che si può disegnare come opera d'arte ma anche come carta geografica, portano a leggere ancora una volta la geografia come disciplina che fa da ponte verso altre discipline. Il linguaggio specifico aiuta a definire il "dove" in cui si vive, così come è oggi, da punti di vista diversi, ma anche come era nel passato, e i modi in cui è stato percepito e rappresentato. La geografia si presta così, in classe, a riunire le competenze acquisite durante altre lezioni, altri approcci, altre esperienze: «Non essendo ipotizzabile che si possano portare gli allievi nei pari posti che ci interessano, dobbiamo "portare questi posti in classe!". […]

Infine, è da tener presente che il metodo dell'osservazione indiretta risulterà indispensabile per tutti quei territori che gli allievi, divenuti adulti, non riusciranno mai a vedere […]. Da queste considerazioni nasce l'opportunità di addestrare gli allievi all'osservazione indiretta utilizzando gli strumenti iconici» (De Vecchis e Staluppi, 2007, p. 145). Dall'osservazione passiamo alla comunicazione: le tecniche di scrittura e di narrazione, ma anche di analisi del testo e delle immagini, che gli studenti imparano nel corso dei loro studi, vengono applicati in geografia e in geostoria, per raccontare ciò che vedono, per trasmettere ai compagni un'esperienza che hanno vissuto in un luogo che gli altri non conoscono o che hanno conosciuto in altre circostanze. L'immagine raccontata, la carta spiegata, sviluppano le competenze necessarie a padroneggiare il nuovo strumento che oggi chiunque ha a portata di mano nel proprio smartphone: il video di un luogo viene girato con lo sguardo del "regista" che, se ben formato alla narrazione dei luoghi, riuscirà a trasmettere meglio l'emozione del suo punto di vista su un paesaggio e sulle sue caratteristiche.

Riferimenti bibliografici

Baldacci O. (1982), *Educazione geografica permanente*, Patron, Bologna.

Bonaiuti G. (2016), *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.

Bozzato S., a cura di (2010), *GIS tra natura e tecnologia*, Carocci, Roma.

Cerini G. (2013), *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, De Agostini Scuola, Novara.

De Vecchis G., Fatigati F. (2016), *Geografia generale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.

De Vecchis G., Pesaresi C. (2011), *Dal banco al satellite*, Carocci Faber, Roma.

De Vecchis G., Staluppi G. (2008), *Insegnare geografia. Idee e programmi*, UTET, Torino.

Giorda C. (2017) *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.

Meirieu P. (2015), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo.*

Pasquinelli D'Allegra D. (2008), "Per un curricolo verticale di geografia", *Ambiente Società Territorio*, 5, pp. 22-25.

Pasquinelli D'Allegra D. (2010), *I GIS nella didattica della geografia*, in Bozzato S., a cura di (2010), *GIS tra natura e tecnologia*, Carocci, Roma.

Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.

Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*, Pensa Multimedia, Lecce.

Sitografia

www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it (consultato il 31 gennaio 2020).
https://earthobservatory.nasa.gov/ (ultima consultazione 20/01/2020).
www.reseau-canope.fr/human-le-projet-pedagogique.html (ultima consultazione 2001/2020).
www.youtube.com/channel/UC_xa1s5x-r1Wz57wNdMugyQ Il film "Human" (ultima consultazione 20/01/2020).

5. *La valenza formativa dell'uscita didattica: il caso del Quartiere Cogne di Aosta*

di *Monica Bonetti**

1. Introduzione

La geografia non è semplicemente una disciplina scolastica, ma è soprattutto un'esperienza dell'esistenza. Permette di conoscere e comprendere il mondo in cui l'umanità vive, studia, lavora, viaggia. Consente di dare tridimensionalità ai pensieri, a ciò che studiamo, leggiamo, vediamo, osserviamo. È una disciplina che richiede di memorizzare poco e sentire molto, poiché è soprattutto attraverso l'intuito e i nostri sensi che percepiamo lo spazio. La geografia è dunque un'esperienza di vita, poiché tutti noi viviamo in un dove: un villaggio, una città, uno stato, un continente, nel mondo, nell'universo. Lo spazio è determinante nelle nostre vite, ma troppo spesso è dato per scontato. L'uomo sa che lo spazio esiste, ma non è davvero consapevole di ciò che è realmente, di ciò che rappresenta, delle dinamiche che lo plasmano e lo trasformano. Ecco da dove deriva la necessità di portare l'allievo sul campo, di farlo camminare, di fargli osservare ciò che lo circonda, di renderlo consapevole delle stagioni che mutano e passano, di renderlo presente al luogo in cui vive. Senza consapevolezza di ciò, senza comprensione dell'ambiente sociale e naturale, l'uomo, da attore territoriale e cittadino consapevole, diventa pubblico passivo e acritico rispetto alle mode e a qualsiasi idea. La geografia deve quindi offrire strumenti di comprensione della realtà, di previsione, di prevenzione, per un mondo più equo, più rispettoso del prossimo e dell'ambiente. Uno dei modi più accattivanti per raggiungere tale scopo è sicuramente il metodo dell'uscita didattica, un'esperienza sensoriale, che stimola l'intelligenza emotiva.

* Istituto Tecnico e Professionale Regionale «Corrado Gex» di Aosta, docente di geografia turistica, AIIG sezione Valle d'Aosta.

2. Il percorso didattico: Alla scoperta del Quartier Cogne di Aosta

Le riflessioni e le proposte che seguono sono pensate per un'unità didattica, che prevede un'uscita in ambiente urbano, destinata a classi di scuola secondaria di secondo grado, in particolare per le classi del primo biennio degli Istituti Tecnici – settore economico – indirizzo turismo. Tale idea nasce dal fatto che in Valle d'Aosta il quadro orario del primo biennio prevede lo svolgimento di tre ore di geografia turistica, di cui una da svolgere in lingua francese dedicata alla geografia della Valle d'Aosta, regione turistica, caratterizzata da un ricco patrimonio culturale e naturale. Questo percorso didattico ha la finalità di cogliere i nessi fra gli aspetti geografici, storici, demografici ed economici presenti nel territorio locale, attraverso l'analisi di un significativo quartiere operaio della città. L'unità didattica tenta di porre l'attenzione sul patrimonio urbano, minerario e industriale locale, al fine di sottolinearne la significatività e quindi le relative possibilità di valorizzazione e promozione. Nella seguente trattazione si è deciso di porre particolare accento sugli aspetti dell'organizzazione dell'uscita didattica e dello svolgimento della stessa.

2.1. Prerequisiti

a) Elementi di geografia generale e di morfologia della Valle d'Aosta.
b) Cenni di cartografia e capacità di leggere e utilizzare la carta geografica e la pianta della città.
c) Metodo induttivo e deduttivo nell'analisi dei problemi, relazioni orizzontali e verticali nell'analisi spaziale dei fenomeni.

2.2. Obiettivi didattici

2.2.1. Abilità cognitive

a) Conoscenza delle caratteristiche geografiche, morfologiche, urbane e demografiche della piana di Aosta.
b) Conoscenza generale delle vicende economiche e urbane della regione all'interno dei contesti italiano e europeo.
c) Conoscenza generale delle vicende industriali e minerarie, e dei loro effetti, rispettivamente, di Aosta e della località di Cogne.

2.2.2. *Abilità operative*

a) Sapere individuare e identificare sulle carte geografiche e sulla pianta cittadina i luoghi che portano le tracce, antiche e presenti, delle attività minerarie e industriali della Valle d'Aosta.
b) Sapersi orientare e muovere nel territorio urbano.
c) Imparare a osservare e imparare dall'osservazione diretta.
d) Saper e individuare nel territorio i segni lasciati dalle attività minerarie e industriali.
e) Interpretare i segni lasciati dalle attività minerarie e industriali, sviluppando la capacità di vedere oltre il tangibile, alla ricerca di proiezioni e sviluppi futuri del contesto osservato.

2.2.3. *Abilità minime*

a) Conoscenza e ubicazione dei luoghi che conservano le tracce, antiche e presenti delle attività minerarie e industriali in Valle d'Aosta.
b) Localizzazione e descrizione delle vicende minerarie e industriali oggetto di studio, con l'uso di carte e fotografie.
c) Conosccenza dell'attuale situazione e formulazione di ipotesi di sviluppo futuro.

2.3. Fasi del percorso didattico: tempi, contenuti, metodologie, strumenti e verifiche

Fase 1 – *Titolo: Storia economica e geografia mineraria e industriale della Valle d'Aosta.*
Tempi: 2 moduli.
Contenuti: Presentazione dell'unità didattica. Introduzione alla storia economica e alla geografia mineraria e industriale della Valle d'Aosta, all'interno dei contesti italiano e europeo. Cenni sull'immigrazione in Valle d'Aosta.
Metodologia: brainstorming, lezione frontale, lezione dialogata, apprendimento multimediale, studio del caso.
Strumenti: dispense fornite dal docente, carta della regione, mappa mentale, quaderno, proiettore, pc.
Verifica formativa: mappatura dei luoghi segnati dalle attività minerarie e industriali su una carta della regione fornita dal docente.

Fase 2 – *Titolo: Lo sviluppo urbano e demografico di Aosta.*
Tempi: 2 moduli.
Contenuti: Geografia della piana di Aosta e sviluppo urbano della città e dei suoi quartieri. Descrizione del Quartier Cogne. Cenni di odonomastica del quartiere.
Metodologia: lezione frontale, lezione dialogata, apprendimento multimediale, studio del caso, *peer tutoring.*
Strumenti: dispense fornite dal docente, carta della città di Aosta, mappa concettuale, quaderno, proiettore, pc.
Verifica formativa: realizzazione a mano libera di una mappa della città, in cui gli allievi indicheranno i quartieri, le principali vie di comunicazione, i luoghi più significativi, i comuni confinanti, i corsi d'acqua, ecc.

Fase 3 – *Titolo: Uscita didattica nel Quartier Cogne.*
Tempi: 2 moduli
Contenuti: uscita didattica nel quartiere in cui il docente spiegherà le caratteristiche del luogo visitato.
Metodologia: uscita sul territorio, metacognizione.
Strumenti: mappa del quartiere fornita dal docente, macchina fotografica, block notes e penna.
Verifica formativa: compilazione durante l'uscita da parte degli allievi della mappa del quartiere, in cui saranno riportati gli elementi e i luoghi più significativi incontrati e descritti dal docente o notati dagli allievi.

Fase 4 – *Titolo: Laboratorio.*
Tempi: 2 moduli
Contenuti: lavori di gruppo (massimo 3-4 allievi). Gli allievi produrranno un elaborato digitale (documento Power Point) in cui saranno evidenziati gli aspetti storici, geografici, economici e sociali del quartiere e della regione.
Metodologia: *cooperative learning*, metodo dei progetti (elaborazione di un prodotto), metacognizione.
Strumenti: aula computer, fotografie effettuate dagli allievi, appunti, dispense, mappe.
Verifica formativa: produzione di elaborati Power Point dedicati all'uscita didattica con mappe, fotografie e informazioni relative al Quartier Cogne e all'attività industriale e mineraria valdostana.

Fase 5 – *Titolo: Restituzione in aula.*
Tempi: 2 modulo
Contenuti: gli allievi presenteranno ogni elaborato digitale, spiegando alla classe quanto appreso in aula precedentemente e durante l'uscita didattica.

Metodologia: *cooperative learning*.
Strumenti: pc, proiettore.
Verifica sommativa: presentazione dell'elaborato digitale da parte degli allievi valutata mediante griglia di valutazione.

3. Camminare per capire e camminare per sentire

Camminare è un'azione apparentemente scontata, ma non lo è. Permette di svolgere le normali attività della vita, di lavorare, di esplorare, di visitare posti nuovi o conosciuti, di rimanere in salute, di viaggiare per raggiungere stati nuovi della mente e conoscere meglio se stessi. Camminare, inoltre, facilita l'osservazione alla giusta velocità e quindi permette di comprendere ciò che ci circonda e di stupirci di ciò che scopriamo all'improvviso, magari in luoghi percorsi innumerevoli volte. Ci aiuta a sentirci parte integrante dello spazio vissuto.

Se camminare permette di attraversare e vedere spazi che ci influenzano e che influenziamo, se essi ci emozionano, è perché viviamo e percepiamo il mondo attraverso i nostri sensi. Per fare davvero geografia è necessario provare emozioni, per il mondo in cui viviamo. Come scrive Armand Frémont, «il geografo vede. E tutto quel che vede è geografia» (Frémont, 2005, p. 79, trad. it. 2011) e tutto ciò che vede non è percepito solo attraverso la vista, ma anche attraverso il tatto, il gusto, l'udito, l'odorato. Nulla è indifferente al geografo e la geografia ha il compito di sviluppare nell'allievo la capacità di sentire la realtà che lo circonda e di provare emozioni, le quali danno profondità e valore all'esperienza geografica. Ecco dunque che il docente ha il dovere di stimolare nell'alunno l'intelligenza emotiva, vivificata dall'emozione: in cui la ragione distingue e divide, mentre l'emozione comprende e aggrega (Vallega, 2004).

Le emozioni, provocate dalla conoscenza, dalla comprensione, dalla sperimentazione della realtà attraverso i sensi, offrono quindi l'opportunità di aprirsi al mondo.

Camminare permette così di cambiare la propria visione della realtà, passando da una geografia oggettiva, razionalista, a una geografia soggettiva, umanistica. Un luogo non è più solo un luogo localizzazione, abitato da una determinata popolazione, ma può diventare un luogo che ispira l'immaginazione, che crea rappresentazioni personali dello spazio percorso, che emoziona per motivi che sfuggono alla vista. Un *luogo* diventa così una realtà soggettiva. Diventa un contenitore di emozioni, sentimenti, fantasie, che lo rendono diverso agli occhi di ogni differente osservatore. Il legame che esiste fra i luoghi e le persone, con le loro storie e i loro sentimenti, è ciò che rende diverso il *senso del luogo* per ognuno. Questo è, inoltre,

un sentimento che può unire una comunità, infatti, la percezione di un luogo dipende dagli individui e dai gruppi (autoctoni, immigrati, scolari, turisti, ecc.) che lo sperimentano (Bonetti, 2014). I luoghi, diventando *portali* verso dimensioni simboliche e spirituali della realtà (Vallega, 2004), a seconda dell'osservatore, si ammantano di valori e aprono *finestre emotive* attraverso le quali il soggetto costruisce le sue visioni del mondo, un suo spazio soggettivo, *iperreale*, ossia costruito con l'immaginazione. Lo spazio diventa così un manto di simboli cui ciascuno attribuisce significati diversi.

4. La valenza formativa dell'uscita didattica

Per uscita didattica s'intendono attività che vanno dall'escursione alle visite guidate. Quali motivi spingono un docente a organizzare un'uscita didattica? Innanzitutto trasformare, almeno momentaneamente, l'*allievo-spettatore* in *allievo-attore*. L'uscita didattica offre la possibilità all'allievo di percepire attraverso i propri sensi e strumenti, imparando e sperimentando emozioni sulla propria pelle e non attraverso il filtro del docente. Nell'aula, l'allievo sta, di fatto, in una condizione di passività, nonostante il docente appassionato cerchi, attraverso attività laboratoriali, lavori a coppie o in gruppo, video, immagini e altri mezzi, di coinvolgerlo e interessarlo ai temi trattati. Fuori dall'aula, al contrario, l'allievo può vivere e scoprire in modo attivo e più coinvolgente la realtà. Egli può sentirsi parte integrante dell'esperienza: da spettatore della lezione, diventa attore, parte attiva, osservando la realtà in modo sia autonomo che guidato dal docente.

L'uscita sul campo, coinvolgendo l'individuo in tutte le sue dimensioni – fisica, cognitiva ed emotiva (Molinari, 2012) –, rappresenta un'esperienza completa. È l'occasione per apprendere in modo concreto la geografia, poiché permette di "scomporre" i concetti appresi nei libri e in aula, per poi "ricomporli" più consapevolmente in seguito. L'oggetto di studio dell'uscita didattica non sarà più percepito come qualcosa di distante dalla realtà dell'alunno, ma come qualcosa facente parte del proprio vissuto.

L'insegnante, invece, deve trasformarsi in *docente-regista* e, se lo spazio è il teatro del tempo, se la geografia fa da scena alla storia, allora il docente di geografia fa da regista ai suoi *allievi-attori*.

Preparare e svolgere un'uscita didattica prevede un lavoro impegnativo che può essere suddiviso in tre momenti qui di seguito esposti (Molinari, 2012): organizzazione dell'uscita, svolgimento dell'uscita e restituzione in aula. In proposito, per ottenere risultati concreti questa metodologia venga applicata organizzando con cura le singole fasi, la scelta dell'approccio e del modello più confacenti all'obiettivo. Inoltre, la sua valenza è valorizzata se risulta realmente integrata in un'ottica curricolare (Molinari, 2012).

4.1. L'organizzazione dell'uscita didattica

L'organizzazione di un'uscita didattica segue le seguenti fasi:

A) La progettazione: vanno individuati i prerequisiti (cognitivi, disciplinari, fisici) necessari per affrontare l'uscita e gli obiettivi didattici, si predisporranno gli strumenti per l'osservazione, come carte geografiche, depliant, libri, ecc., e per la raccolta dei dati, come la scheda dell'uscita didattica. Infine, l'organizzazione logistica, che comprende un sopralluogo, la stima dei tempi di trasporto e delle attività, la predisposizione dei materiali occorrenti, i contatti e le prenotazioni.

Durante questo momento, il docente dovrebbe realizzare una scheda dell'uscita didattica, che l'allievo compilerà durante e dopo l'esperienza. Solo attraverso la compilazione e la successiva rielaborazione in classe dei contenuti sarà possibile rendere l'uscita un momento formativo completo.

B) La preparazione dell'uscita in aula con la partecipazione degli allievi: durante tale momento il docente e gli studenti potranno, per esempio, scegliere meta, soste e itinerario, che saranno studiati e arricchiti da informazioni e rappresentazioni cartografiche del luogo. Tale fase permette di non sottrarre tempo al lavoro durante l'uscita.

È necessario che la preparazione dell'uscita non sia però totalmente esaustiva. Ritornando alla metafora cinematografica, se raccontiamo tutta la trama prima, che interesse avranno i nostri allievi a scoprire il luogo e ad ascoltare le spiegazioni fornite durante l'uscita? Sarà quindi utile procedere solo con un inquadramento generale geografico, storico e culturale del sito oggetto della visita. È importante cercare di lasciare gli allievi in una condizione di attesa, al fine di suscitare in loro emozioni che faciliteranno l'assimilazione delle informazioni e daranno profondità al vissuto.

L'inquadramento cui si fa cenno precedentemente sostiene la seguente affermazione: si vede ciò che si conosce. Ciò significa che per ampliare la propria capacità di osservazione bisogna informarsi e nutrirsi di conoscenze attraverso diverse fonti (osservazione, lettura, esperienza, esercizio, ecc.). Si tratta di un circolo virtuoso: più si sa, più si è capaci di riconoscere e comprendere ciò che si osserva più intuiamo la struttura del reale, la trama nascosta della rete di conoscenze, di cause ed effetti che, per esempio, producono un paesaggio urbano. È importante cominciare a creare negli allievi una base di conoscenze utile alle successive scoperte, che potrebbero avvenire in aula o durante un'uscita. L'uscita didattica può quindi aiutare a comprendere con maggior profondità l'oggetto di studio in due maniere: se in aula sarà fornito un in-

quadramento che aiuterà a osservare e conoscere il sito, durante l'uscita, vedere aiuterà a informarsi e comprendere in modo più approfondito il luogo visitato.

4.2. Lo svolgimento dell'uscita didattica

L'uscita didattica prevede il momento dell'osservazione di ciò che è visto e percepito direttamente nel luogo visitato e il momento dell'immaginazione, per vedere ciò che non è palese, come gli aspetti del passato oggi invisibili, attraverso, per esempio, domande-stimolo, come la richiesta di immaginare cosa c'era, o com'era quel sito. Questa fase prevede l'esercizio, non solo dell'osservazione, ma anche dell'astrazione e dell'immaginazione, del vedere qualcosa dove apparentemente non c'è niente, del guardare al di là di ciò che è evidente, del fare ipotesi, sviluppando la capacità di creare immagini e rappresentazioni geografiche personali.

L'uscita è un'esperienza in cui gli allievi devono usare i sensi per raccogliere informazioni come la posizione, la forma e le funzioni del luogo visitato, per procedere poi alla strutturazione e alla successiva descrizione di quanto si è osservato. Contemporaneamente, l'allievo comincia a capire e assimilare i processi, i rapporti di causa-effetto e i fenomeni che avvengono in quel luogo. È questo il momento in cui l'allievo è invitato a compilare la scheda dell'uscita e a produrre disegni di quanto vede, alfine di giungere a un'interpretazione e a una rappresentazione del luogo visitato. Infine, il docente dovrebbe stimolare lo sviluppo dello spirito critico e la capacità di previsione, portando l'allievo a comprendere gli impatti, i rischi, le possibili evoluzioni di processi e d'interazioni tra le componenti del territorio visitato.

Un altro aspetto molto importante dell'uscita didattica è rivestito dal muoversi e camminare in uno spazio tangibile. Camminare è un'attività fondamentale per scoprire il mondo in cui viviamo, ma per i nostri allievi che vivono in un mondo che si sta smaterializzando, dove le fotocopie e i libri sono rapidamente sostituiti da documenti da consultare *online* e da *e-book*, dove i contatti sono sempre meno fisici e più virtuali grazie ai social, il prendere contatto con la realtà può essere un'esperienza significativa. Stare in un luogo dove non c'è campo, come per esempio un rifugio di montagna, senza la possibilità di usare lo smartphone, forse è oggi la vera frontiera per i nativi digitali, che si sentirebbero persi e spaesati. Nell'era del virtuale è quindi necessario far riflettere i ragazzi sulla concretezza del mondo in cui vivono e di ciò che esso rappresenta. Camminando, poi, si vede di più e si conosce di più. Camminare può diventare una proficua fuga dalla "virtualità reale". Camminare per gli alunni rappresenta, inol-

tre, una simbolica fuga dall'aula, che percepiscono troppo spesso come una prigione e non come luogo di opportunità. In tale sede è illuminante il saggio di Henry David Thoreau intitolato *Camminare* (*Walking, or the wild*), scritto nel 1862. Per l'autore, camminare, soprattutto nella natura selvaggia, significa svegliarsi, aprire gli occhi e quindi acquisire spirito critico. Lontano dalle mille distrazioni della civiltà, finalmente l'uomo può comprendere l'essenza e la natura delle cose. Il camminare può rappresentare una proficua fuga dalla realtà, ma al tempo stesso un ritorno a essa, poiché camminando la si può osservare da un diverso punto di vista. La realtà osservata, attraversata e scoperta può diventare un portale verso altre dimensioni, oggettive e soggettive, spesso conosciute ma in realtà sconosciute o addirittura totalmente sconosciute, guardate, ma mai davvero viste. Invitare a camminare è anche un invito del docente ai suoi alunni a continuare a camminare nella vita. È una metafora del non fermarsi davanti alle difficoltà, dell'avere coraggio, dell'affrontare le paure dell'esistenza. Lo spaesamento, il percorrere luoghi nuovi o luoghi conosciuti ma sconosciuti, sono un interessante modo per immergersi nella realtà, che, nella maggior parte dei casi, riserva stimoli, bellezza, stupore ed emozioni. *Walking* è infine un grido di salvezza spirituale, in cui il camminare significa svegliarsi, aprire gli occhi, comprendere che lo stile di vita del genere umano, basato sullo sviluppo economico, sul profitto e sul progresso, porterà l'umanità in un baratro. Parole attualissime, anche se scritte a metà dell'Ottocento.

Infine, si sottolinea che l'uscita didattica è un momento sensoriale ed emozionante, che comporta suggestioni, riflessioni, aspettative, poiché i luoghi visitati e le persone che partecipano all'esperienza sono portatori di emozioni. Queste donano profondità e valore al discorso geografico e sono veicolate dai nostri sensi. Il senso maggiormente utilizzato in geografia è la vista, ma sono importanti anche gli altri sensi. Sono esperienze geografiche: l'annusare i profumati campi di lavanda della Provenza, l'assaggiare prodotti e piatti tipici di un territorio, il camminare su una spiaggia o il toccare le rocce, l'ascoltare il vento che soffia in alta montagna o le onde infrangersi contro gli scogli. Attraverso i cinque sensi noi percepiamo i luoghi in modo completo. Nonostante l'impossibilità di far frequentemente lezione all'esterno, ecco che all'allievo si apre un quadro reale e stimolante in cui può imparare a imparare, costruendo un suo personale metodo di apprendimento. La geografia diventa così un'esperienza totale, portatrice d'informazioni, di contenuti, di curiosità, ma soprattutto di emozioni. Le emozioni vissute in un'uscita didattica saranno così il miglior veicolo dei contenuti che i docenti vorrebbero trasmettere ai propri allievi.

4.2. La restituzione in aula

L'esperienza dell'uscita didattica si conclude in aula con la partecipazione attiva degli alunni. È il momento della restituzione, in cui, attraverso riflessioni individuali e di gruppo, si costruisce una riflessione comune relativa all'esperienza, al fine di rendere consapevole l'allievo del suo percorso di crescita culturale, formativa e sociale. L'uscita didattica, permettendo di fare lezione all'esterno, in modo attivo, usando immagini, carte, schede, ecc., nel suo momento finale porta a un "rimontaggio" degli aspetti osservati, analizzati e interpretati. Come in un circolo virtuoso, le informazioni raccolte dalla mente dello studente durante l'uscita didattica e il vissuto della nuova esperienza saranno assimilati dalla sua struttura mentale, che poi si modificherà e si ristrutturerà, generando nuova conoscenza (Barbuto, 2016). Questo momento finale, in cui si restituisce ciò che si è ricevuto, potrà svolgersi in diversi modi, attraverso discussioni, in forma scritta, artistica, iconografica, multimediale. I cartelloni, i depliant, le presentazioni, le relazioni, ecc., diventeranno ulteriori strumenti utili all'allievo per organizzare nuova conoscenza.

5. L'uscita didattica in ambiente urbano: il caso del Quartiere Cogne di Aosta

La città è un ambiente molto interessante e complesso da esplorare. Essa è il risultato di stratificazioni storiche, poiché ogni periodo ha lasciato dei segni più o meno visibili nella sua struttura. Un'uscita didattica in città è un viaggio nel tempo e nello spazio, in cui può essere talvolta difficile rappresentare il passato, comprendere il presente e immaginare l'evoluzione di quanto si osserva. È un esercizio di tridimensionalità e profondità, d'immaginazione spaziale e di narrazione storica. Un'uscita in ambiente cittadino è un'esperienza ricca poiché già nella pianta di una città o di un quartiere si possono scorgere moltissimi segni e simboli portatori di diversi significati. In essa si possono riconoscere diversi segni: i punti di riferimento e orientamento, come ad esempio un campanile, i percorsi, come le vie principali, i nodi, ossia i punti d'intersezione fra percorsi o i luoghi d'incontro, i quartieri o i settori della città, e infine i margini, i confini delle aree percorse (Molinari, 2012). Durante un'uscita è utile che l'allievo, non solo prenda appunti e faccia schizzi di quanto osserva, ma soprattutto abbia a disposizione una carta su cui appuntare tutti gli elementi naturali e antropici che segnalano mutamenti a livello sociale nello spazio percorso. La carta, osservata, commentata o costruita, è quindi uno strumento di apprendimento che favorisce la consapevolezza dell'ambiente visitato. È ne-

cessario che gli allievi sappiano localizzare ciò che vedono e apprendono durante l'uscita e comprendano che ogni nome che incontrano non è solo un nome o un toponimo o un odonimo da imparare banalmente a memoria, ma esso è portatore di significato, è un nome che racchiude una storia, che rappresenta caratteristiche territoriali, che porta verso nuova conoscenza geografica.

5.1. Il Quartiere Cogne di Aosta

L'avventura industriale di Aosta inizia grazie alla presenza di magnetite, minerale ferroso, nella località di Cogne, le cui miniere chiusero definitivamente nel 1979. La presenza di ferro e di acqua in abbondanza per la produzione idroelettrica, trasformerà Aosta da borgo semirurale, centro amministrativo e religioso, in una città industriale. L'acciaieria "Cogne", inizialmente Ansaldo, diventa così il perno attorno al quale l'esistenza degli aostani ruota, fino ad arrivare a creare una sorta di paesaggio sonoro, in cui la vita cittadina è ritmata, non più dai rintocchi dei campanili, ma soprattutto dallo scroscio delle colate e dalle sirene che annunciavano i cambi di turno (Gatto Chanu, 2012). La fabbrica fu collocata nella zona pianeggiante delimitata a sud dalla Dora Baltea, a nord dalla ferrovia, a est dal torrente Buthier e a ovest dalla congiungente fra la torre di Bramafam e il Pont-Suaz (Gatto Chanu, 2012). Il complesso siderurgico mutò così la morfologia urbana della città, in cui la ferrovia tagliava in due parti la piana di Aosta: a nord il centro storico e a sud il polo industriale. Accanto alla vecchia città, a ovest, nacque il Quartiere Cogne, che si sviluppò fra gli anni '20 e gli anni '50 del '900. Il capoluogo vide, inoltre, mutare, non solo il suo assetto urbano, ma anche la composizione della popolazione, che passò da circa 7.000 abitanti nel 1911 a oltre 30.000 nel 1961, a causa dell'immigrazione, soprattutto di piemontesi, lombardi e veneti, inizialmente, e di calabresi nel secondo dopoguerra. La fabbrica iniziò la sua attività attorno alla metà degli anni '10 del '900 e la sua rapida espansione, soprattutto grazie alle necessità belliche delle due guerre mondiali, provocò una forte richiesta immobiliare per ospitare i lavoratori immigrati e le loro famiglie, determinando la realizzazione di nuovi alloggi. Con la fine della Prima Guerra Mondiale le commesse belliche si esaurirono: ciò generò una crisi finanziaria dell'Ansaldo e quindi un ridimensionamento dell'iniziale progetto che prevedeva un quartiere molto più ampio, di oltre 315.000 mq, che arrivò però a coprire una superficie di circa 250.000 mq, suddivisi in 33 isolati a sud del Ru (canale per l'irrigazione) Meyran. Nel 1922 solo tre lotti erano stati terminati: le case Filippini, le case Giachetti e le quattro villette per gli impiegati. Avendo il centro storico una super-

ficie di 414.000 mq, molti dei quali non edificati, la costruzione del Quartiere rappresentò un raddoppio della superficie abitativa della città. Della realizzazione del Quartiere si occupò totalmente l'ufficio tecnico dell'Ansaldo, creando, oltre agli edifici, ogni servizio: strade, marciapiedi, reti idrica e fognaria, illuminazione, pozzi per l'acqua potabile e per irrigare gli orti degli operai e i giardini degli impiegati, acqua, peraltro, distribuita gratuitamente.

Ancora in merito agli aspetti demografici, bisogna considerare che la nascita dell'industria Ansaldo determinò una vera rivoluzione nella composizione della popolazione (Ciardullo, 2008) che dai 7.008 abitanti (1911), passò tra il 1931 e il 1951 da 13.543 a 24.215 unità. Nel periodo che va dal 1912 al 1961 l'immigrazione compensa l'esodo dei valdostani verso altri Paesi. Aosta si popola, mentre i comuni valdostani, soprattutto di alta montagna, si spopolano. Il 90% degli immigrati, di cui il 50% risiede ad Aosta, si stabilisce lungo la valle della Dora Baltea. Ne risulta che un terzo della popolazione è immigrata e gran parte di queste persone è giunta per lavorare alla "Cogne", stabilendosi definitivamente in Valle, formando famiglie e generando prole, quella che molti chiamano i "figli della Cogne". L'immigrazione in Valle d'Aosta può essere suddivisa in tre tappe: prima del 1914, fra le due guerre mondiali e dopo il 1945. Nel primo periodo gli immigrati provengono soprattutto dal Piemonte, nel secondo periodo giungono persone dal nord e dal centro Italia, soprattutto dal Veneto, mentre l'ultimo periodo è caratterizzato dal consistente arrivo di calabresi, tant'è che fra il 1955 e il 1965 i due terzi degli immigrati giungono dal sud, quasi esclusivamente dalla Calabria (Ciardullo, 2008). Così i calabresi si orientarono verso l'edilizia e i cantieri destinati alla realizzazione delle grandi opere pubbliche: strade, autostrade, dighe per la produzione idroelettrica, trafori del Gran San Bernardo e del Monte Bianco.

Oltre alle considerazioni storiche e demografiche, è utile procedere all'analisi geografica del Quartiere. La pianta del Quartiere, sviluppatosi in un'ampia piana, è ortogonale, con ampie strade che s'intersecano ad angolo retto. Il Quartiere era circondato da caserme, la Caserma "Cesare Battisti" a nord e le ex caserme Mottino e Testafochi a est. La pianta e la presenza di presidi militari rimandano alla storica preoccupazione dell'amministrazione e della dirigenza della fabbrica di contenere, mediante intervento militare, eventuali sommosse che avrebbero potuto prodursi in un quartiere operaio (Vallega, 2004). La città moderna a pianta ortogonale risponde a necessità pratiche e funzionali, di comunicazione e di controllo. Anche se la città moderna offre una lettura razionalista, è comunque possibile riconoscere, secondo un approccio umanistico, segni tangibili che hanno poi assunto diversi significati, che trasformano la città moderna in una «tessitura di segni» (Vallega, 2004, p. 137). La città moderna è quindi l'esalta-

zione del progresso e, soprattutto nel caso del quartiere operaio, della produttività dello spazio geografico (Vallega, 2004).

Sin dall'inizio, il quartiere appariva, rispetto al centro storico, come una parte di città delimitata e omogenea, in cui per orientarsi ci si affidava alla denominazione dei raggruppamenti degli edifici ed il loro numero, più che alle vie (Gatto Chanu, 2012) con lo scopo di separare gli autoctoni dagli immigrati. Nello stesso spazio urbano dovevano risiedere tutti i protagonisti della fabbrica, dal direttore, ai dirigenti, agli impiegati, agli operai. A ogni categoria furono destinate abitazioni con determinate caratteristiche, con l'idea di ricreare nel quartiere la gerarchia presente in fabbrica. Le più umili e spartane erano destinate agli operai, alcune con l'acqua in casa e alcune no, ma con la possibilità di usufruire di un lavatoio pubblico.

5.2. L'approccio semiotico al nome "Cogne"

Un'uscita didattica nel Quartiere Cogne è anche l'occasione per analizzare il nome "Cogne" da un punto di vista semiotico. Il termine "Cogne" è un fattore di trasformazione territoriale e demografica, un insieme tangibile di evidenze territoriali, di simboli portatori di diversi significati nel paesaggio, significati che mutano attraverso lo sguardo dei diversi osservatori. Comprende luoghi, infrastrutture, stabilimenti, impianti, centrali idroelettriche, vie di comunicazione, quartieri, villaggi operai, come quelli di Colonna a Cogne e di La Thuile, ma anche di persone, con le loro vite e le loro emozioni. Tale riflessione si basa su quanto Adalberto Vallega esprime ne *Le grammatiche della geografia*, in cui emerge, per la rappresentazione del territorio, la necessità di considerare non solo i rapporti di causalità fra gli elementi che compongo lo spazio, ma anche e soprattutto l'esperienza umana. Secondo la grammatica umanistica della geografia, l'emozione è un agente indispensabile per conoscere e per costruire conoscenza rilevante in sede scientifica e, nel caso specifico, può rivelarsi utile nell'evidenziare la portata regionale del fenomeno "Cogne", che ha mutato in modo radicale luoghi e società. L'industria "Cogne" ha creato un paesaggio in cui le evidenze territoriali da essa prodotte sono segni che per i valdostani, immigrati e non, assumono significati diversi. Il paesaggio porta l'impronta delle attività produttive e della fatica, reca quindi l'impronta della cultura e, contemporaneamente, la influenza. L'approccio semiotico (Claval, 2002) permette quindi di porre l'attenzione sui segni e sui simboli che compongono la realtà territoriale e quindi i luoghi, alla ricerca del senso, dei significati e dei valori che l'uomo ha attribuito a essi.

"Cogne" è innanzi tutto sinonimo di miniere, di ferro e poi di industria siderurgica. Per i valdostani "Cogne" è un simbolo ambivalente di ricchez-

za e declino di un'intera comunità. La "Cogne" è stata anche sinonimo di "italianizzazione" durante il ventennio fascista, in cui si favorivano le assunzioni d'immigrati non valdostani. Il nome "Cogne" è legato all'espressione "figli della Cogne", nati grazie all'immigrazione dei genitori che si stabilirono nel quartier Cogne. Oggi questo quartiere ospita nuovi immigrati: marocchini, rumeni, albanesi, caraibici, che, ovviamente, non colgono il significato di questo nome, poiché l'acciaieria non rappresenta il motivo del loro spostamento. "Cogne" però è molto altro ancora, è parco minerario non ancora totalmente realizzato ed è il centro più importante del Parco Nazionale del Gran Paradiso. Alla "Cogne" sono legate anche linee ferroviarie uniche per la loro storia: la "Cogne-Acque Fredde"[1] (detta anche ferrovia del Drinc[2]), l'"Aosta-Pré-Saint-Didier"[3], la linea "La Thuile-Arpy"[4], le prime due soppresse e la terza smantellata. La ferrovia del Drinc, in particolare, rappresenta qualcosa di più che una semplice linea mineraria: servì ai partigiani per ricevere viveri e resistere. Rimanendo legati a quest'aspetto storico, bisogna ricordare che l'industria Cogne fu anche il terreno sul quale molti futuri partigiani s'incontrarono e posero le basi della lotta partigiana (Gatto Chanu, 2012).

Cogne, che è luogo tangibile, diventa così simbolo, spazio, luogo dell'immaginario, produttore di segni e veicolo di significati, diventa una piattaforma su cui si muovono esistenze che hanno creato e continuano a creare una storia collettiva. Se il paesaggio è una tessitura di simboli che fungono da portale verso i significati, "Cogne" è il paesaggio industriale valdostano, il *paesaggio della "Cogne"*.

[1] *Train Passion 100% ferrovia* n. 13 (2009) Rivista periodica dell'Associazione Museo Ferroviario Valdostano - AMFV, Sarre (AO); pp. 9-15.

[2] La ferrovia mineraria del Drinc è a scartamento ridotto (900 mm) e fu realizzata fra il 1916 e il 1922. Il minerale estratto a Cogne era portato ad Aosta con un sistema combinato di trasporto del tipo "teleferica+ferrovia+teleferica". La prima teleferica, dai 2.000 m fino ai 1.500 m di Cogne, trasportava la magnetite, che veniva poi caricata sui vagoncini, giungeva ad Acque Fredde e da lì una seconda teleferica la trasportava direttamente all'interno degli stabilimenti. L'attività della ferrovia fu regolare fino ai primi anni '60 e restò in servizio fino all'aprile del 1979, quando chiusero le miniere di Cogne. Questa ferrovia è anche un simbolo di spreco di denaro pubblico, poiché, inizialmente pensata come treno turistico, dopo investimenti milionari, intoppi burocratici, problemi di sicurezza delle gallerie ed errori di progettazione, oggi non è fruibile.

3 Inaugurata nel 1929, questa ferrovia sarà realizzata per due motivi: collegare l'acciaieria di Aosta al punto di arrivo del carbone di La Thuile e sviluppare una linea ferroviaria turistica che permettesse di raggiungere le terme di Pré-Saint-Didier. Di notevole interesse sono le stazioni, poiché ispirate all'architettura dei castelli medioevali valdostani.

[4] Questa ferrovia a scartamento ridotto serviva a trasportare l'antracite (carbone) da La Thuile ad Arpy. Anche qui fu realizzato un sistema combinato "teleferica+ferrovia": la linea ferroviaria trasportava il carbone che ad Arpy veniva caricato su una teleferica collegata a Morgex, dove a sua volta veniva messo sul treno in direzione dell'acciaieria di Aosta.

5.3. L'uscita didattica nel Quartiere Cogne

Dopo tali premesse, la preparazione, l'uscita didattica e la restituzione finale possono essere momenti proficui per affrontare lo studio del luogo oggetto di visita da diversi punti di vista. Nel momento della presentazione del tema dell'uscita, in aula, sarà utile soffermarsi sugli aspetti storici e demografici riguardanti il Quartiere. Durante l'uscita sarà invece necessario porre l'attenzione sull'uso dei sensi, analizzando in particolare la pianta dell'area, lo stile architettonico degli edifici e la funzione degli stessi mentre in sede di restituzione finale, sarà utile sottolineare la significatività del punto di vista delle comunità che vivono il quartiere.

Per ottimizzare l'uscita, può essere utile consegnare agli allievi una scheda in cui annoteranno, inizialmente, informazioni generali quali, luogo, ora, data, accompagnatori, condizioni meteo oltre che tutti gli elementi a capire l'evoluzione diacronica del quartiere, i dati geografici come le caratteristiche della pianta del quartiere e i percorsi. Interessante è anche notare gli aspetti riguardanti l'architettura degli edifici: stili architettonici, legame fra gerarchia sociale e differenti tipologie di edifici e posizione degli stessi all'interno del quartiere. Infine, i dati demografici: come sono cambiati gli abitanti del quartiere e come sono utilizzati gli spazi del quartiere.

Infine, per comprendere se l'uscita sia stata o meno apprezzata, sarà opportuno riportare una griglia relativa al gradimento dell'esperienza, in cui gli allievi potranno riportare una valutazione riferita ad alcuni aspetti della visita e dell'esperienza nel suo complesso, per dare la possibilità al docente di valutare il suo operato e prendere spunti per apportare miglioramenti in caso di riproposizione dell'uscita.

5. Conclusioni

In conclusione, si ritiene che l'uscita didattica sia un momento formativo importante nel percorso educativo di ogni allievo, poiché coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni: fisica, cognitiva ed emotiva. È l'occasione per trasformare l'*allievo-spettatore* in *allievo-attore*, per stimolare l'intelligenza emotiva e per insegnare una geografia diversa, mediante i filtri razionalisti-oggettivi e i filtri umanistici-soggettivi, attraverso l'interpretazione di simboli e dei loro significati. Bisogna ricordare che l'uscita didattica permette di rendersi conto che spesso attraversiamo, inconsapevoli e distratti, geografie conosciute sconosciute, che talvolta non guardiamo oltre la superficie e non cogliamo la straordinarietà della realtà che ci circonda. In proposito è opportuno ricordare ancora un pensiero di Thoreau (Schama, 1997), il quale affermava di provare avversione per la ricerca dell'eso-

tico a tutti i costi e aveva la convinzione di poter scoprire tutto il mondo nel giardino di casa, poiché bastava guardare con attenzione. Per Thoreau è possibile scoprire il selvaggio senza andare lontano ed ecco che, il 30 agosto 1856, pensa di essere finalmente giunto in un mondo nuovo. Naturalmente non aveva intrapreso alcun viaggio. Nei luoghi percorsi da sempre e in cui da sempre viveva, aveva trovato un posto selvaggio dove «il mirtillo diventa irsuto ed è immangiabile» (Schama, 1997). Non è necessario andare chissà dove per stupirci del mondo in cui viviamo, basta guardarlo con occhi diversi.

Riferimenti bibliografici

Aa.Vv. (2018), *Fragments de mémoire, La città che cresce, Le quartier «Cogne» à Aoste*, catalogo mostra, Tipografia Valdostana, Aosta.

Barbuto E., Mariani G. (2016), *Il nuovo concorso a cattedra – Avvertenze generali per tutte le classi di concorso di ogni ordine e grado, Competenze pedagogiche e didattiche*, Ordinamento del sistema istruzione, EdiSES, Napoli.

Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.

Bonetti M. (2014), *Capitolo 11 - L'arte e la letteratura in geografia*, in Santus D., a cura di, *Sappiamo ancora disegnare la Terra?*, Libreria Stampatori Torino, Torino, pp. 251-262.

Caligaris L., Fava S., Tomasello C. (2010), *Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica, Grafica, disegno, progettazione e CAD*, Hoepli, LEGO SpA, Stabilimento di Lavis (TN).

Calvani A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma.

Calvani A., Menichetti L. (2015), *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*, Carocci, Roma.

Ciardullo G. (2008), *Dalla piana ai monti. Cenni sull'immigrazione calabrese in Valle d'Aosta*, Musumeci Editore, Quart (AO).

Claval P. (2002), *La geografia culturale*, Istituto Geografico De Agostini, Novara.

De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, De Agostini Scuola, Novara.

De Vecchis G., Pesaresi C. (2011), *Dal banco al satellite*, Carocci, Roma.

De Vecchis G., Staluppi G. (2008), *Insegnare geografia. Idee e programmi*, UTET, Torino.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Edizioni Laterza, Roma-Bari.

Frémont A. (2011), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.

Gatto Chanu T. (2012), *Andar per strade, Aosta: vie e piazze, personaggi e istituzioni*, Musumeci Editore, Quart (AO).

Gatto Chanu T. (2012), *Aosta dalle origini al terzo millennio*, Musumeci Editore, Quart (AO).

Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo, Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.

Jevolella M. (2009), *Introduzione*, in Thoreau H.D., *Camminare*, Arnoldo Mondadori, Milano.
Molinari P. (2012), *Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino*, in Gilardi T. e Molinari P., a cura di, *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo, Spunti di riflessione teorici e pratici*, Educatt, Milano.
Nebbia G. (1999), *Architettura moderna in Valle d'Aosta tra l'800 e il '900, Guida catalogo*, Musumeci Editore, Quart (AO).
Pioletti A.M. (2013), *Percorsi di geografia, Riflessioni e spunti di lavoro per la formazione iniziale degli insegnanti*, Libreria Stampatori, Torino.
Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (GU C 189 del 4.6.2018).
Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.
Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*, Pensa Multimedia, Lecce.
Schama S. (1997), *Paesaggio e memoria*, Arnoldo Mondadori, Milano.
Thoreau H.D. (2009), *Camminare*, Arnoldo Mondadori, Milano.
Train Passion 100% ferrovia n. 13 (2009), Rivista periodica dell'Associazione Museo Ferroviario Valdostano - AMFV, Sarre (AO).
Trinchero R. (2007), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron, Bologna.

6. Scoprire il mondo attraverso la letteratura per l'infanzia: riferimenti teorici e piste didattiche

di *Gabriella Vernetto**

La letteratura per l'infanzia è il solo genere letterario che si definisce rispetto al suo destinatario, il bambino. Un destinatario sovente non lettore che dipende da un adulto per la scelta, l'acquisto, la lettura del libro. Un destinatario, infine, che è solamente fruitore finale di questo prodotto culturale, mai autore: non ci sono bambini che scrivono e pubblicano per altri bambini, se non nell'ambito di progetti didattici in ambito scolastico o in laboratori di creatività.

La produzione letteraria per l'infanzia si costruisce, dunque, a partire dall'immagine che la società adulta ha di questo destinatario. Rispetto al passato, dove prevaleva l'aspetto moralizzatore e didascalico dell'opera e una visione dei piccoli lettori come individui da proteggere e difendere dai mali del mondo, la produzione recente risente di una visione più complessa della personalità del bambino, dei suoi bisogni, della sua psicologia e propone, pertanto, opere coinvolgenti e stimolanti, portatrici di interrogativi e riflessioni sul mondo contemporaneo che è sovente presentato senza filtri. Come afferma Marie Winn:

> La nouvelle génération agit selon la certitude que les enfants doivent être exposés très tôt à l'expérience adulte pour qu'ils puissent survivre dans un monde de plus en plus compliqué et incontrôlable. L'âge de la protection est terminé. Une époque préparatoire est amorcée (Winn, 1985, p. 19).

Dal punto di vista didattico, la messa al servizio di un progetto educativo strutturato di questa ricchezza e complessità può portare all'acquisizione di competenze e conoscenze che si integrano nel curricolo scolastico dell'alunno. Nella tradizione scolastica italiana, l'uso della letteratura per l'infan-

* Regione autonoma Valle d'Aosta Assessorato Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili, dirigente tecnico.

zia è sovente limitato all'apprendimento della lettura e alla comprensione e analisi del testo, in area francofona e anglofona, invece, è largamente diffuso il suo impiego all'interno di progetti educativi che portano alla costruzione non solo di competenze linguistico-letterarie ma anche interdisciplinari e metacognitive. Se prendiamo, a titolo d'esempio, un classico della letteratura per l'infanzia, l'albo illustrato di Ruth Brown *A dark, dark tale* e facciamo una ricerca su Internet abbiamo risultati diversi a seconda della lingua selezionata. Per il testo in versione originale (inglese), troviamo diverse pagine di supporti didattici basati sull'album; per la traduzione francese, *Une histoire sombre, très sombre*, il numero di pagine aumenta considerevolmente, anche se sovente le attività proposte si ripetono, frutto di copia/incolla tra pagine web; prendendo, infine, la versione italiana, *Una storia scura, molto scura*, troviamo solo tre pagine che riportano semplici attività[1].

Prendendo spunto dai modelli francofoni di utilizzo della letteratura per l'infanzia e sulla base di una pluriennale esperienza di sperimentazione nelle scuole dell'infanzia e primaria della Valle d'Aosta, da parte di docenti e di studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta, proponiamo un percorso che parte da alcuni riferimenti teorici per giungere a suggerimenti di utilizzo didattico degli albi illustrati. Le nostre proposte si rivolgono alla scuola dell'infanzia e primaria dove tali testi possono essere facilmente integrati al programma del docente sia per l'acquisizione di competenze trasversali di cittadinanza legate al rispetto di sé e dell'altro, la tutela dell'ambiente naturale e culturale, la curiosità e la tolleranza per la diversità linguistica e culturale, sia per l'apprendimento linguistico e disciplinare, in una prospettiva di educazione bi-plurilingue.

Il nostro contributo si compone di una prima parte teorica in cui si evidenziano le ragioni e gli approcci dell'utilizzo della letteratura dell'infanzia, in particolare dell'albo illustrato, in contesto scolastico, e si analizzano i criteri di selezione di tali opere. In una seconda parte, più operativa, si propongono alcuni esempi concreti di questo approccio interdisciplinare che implicano l'educazione alla cittadinanza globale e l'insegnamento della geografia.

1. Letteratura per l'infanzia: tra piacere estetico e apprendimento

Daniel Pennac, nel suo celebre *Come un romanzo*, afferma che il verbo leggere, come i verbi amare e volere, non si coniuga al tempo imperativo. Si può imporre a un ragazzo di leggere, ma se non prova piacere nella

[1] L'indagine è stata effettuata usando il motore di ricerca Google il 27 luglio 2019.

lettura, l'imposizione sarà sterile e priva di risultato. Se il gusto per la lettura non può essere imposto, né insegnato, i percorsi didattici che i docenti propongono possono, tuttavia, fare la differenza: quanti giovani si sono allontanati dalla lettura disincentivati dalle attività proposte a scuola, quanti invece si sono appassionati grazie a un insegnante che ha saputo trovare le strategie adatte per coinvolgerli?

Christian Chelebourg e Francis Marcoin (2007, p. 64) individuano tre funzioni principali della letteratura per l'infanzia: l'educazione ai valori, l'istruzione e la ricreazione. Il primo discende dalle origini stesse di questo genere letterario che è nato per educare a principi morali e religiosi, per trasmettere un modello di società basato su valori condivisi (Escarpit, Vagné-Lebas, 1988). Da Esopo a La Fontaine, da Perrault ai fratelli Grimm, i racconti perseguono un insegnamento esplicito o implicito, destinato a lettori giovani e adulti. La letteratura contemporanea è anch'essa ricca di albi che affrontano temi di rilevanza sociale, quali l'aggressività, l'irritabilità, la mancanza di attenzione. Uno dei classici di questa nuova tendenza è *Where the Wild Things Are* di Maurice Sendac (1968), racconto delle avventure immaginarie di un ragazzino, mandato a letto senza cena a causa dei misfatti giornalieri, che ritorna dal suo viaggio iniziatico nel paese delle "cose selvagge" pacificato con le sue paure e i suoi fantasmi (Sà, 2002).

La seconda funzione della letteratura infantile riguarda la trasmissione dei saperi, la scoperta del mondo. Non si tratta soltanto di saperi letterari grazie ai quali il giovane acquisisce competenze di lettore esperto, ma anche di stimoli che lo portano a scoprire universi reali e immaginari, a incontrare l'Altro, la sua lingua e la sua cultura, e a riflettere sulla propria identità (Armand, Gosselin-Lavoie e Combes, 2016).

Infine, la funzione ludica e ricreativa di questo genere ne costituisce il punto di forza per dare senso alle competenze che si intendono sviluppare attraverso un uso didattico. La letteratura per l'infanzia, e in particolare l'albo illustrato destinato ai più giovani fruitori, può essere uno strumento motivante e insolito per affrontare i temi più diversi grazie agli interrogativi, ai quesiti, alle domande che suscita, alla stimolazione della curiosità, alla messa in relazione delle esperienze immaginarie del protagonista del racconto con quelle reali e concrete dei bambini (Martel e Boudreau, 2016).

Come coniugare allora piacere ed educazione? La visione del libro come strumento di evasione, motore dell'immaginazione, e il suo utilizzo come strumento di apprendimento, istruzione, educazione non sono antinomiche. Come afferma John Morgenstern (2009), la dialettica tra la dimensione ludico-idillica e la dimensione didattico-didascalica è iscritta nel DNA della letteratura giovanile e nella pratica didattica queste due accezioni possono diventare sostegno l'una per l'altra. Il libro può diventare stimolo

all'apprendimento, punto di partenza di percorsi che coinvolgono varie discipline, ponte verso altri documenti, non necessariamente letterari, legati tra loro. Non si tratta dunque più di concepire piacere e istruzione come poli contrapposti ma di concepirli in uno scambio dialettico per «instruire le plaisir» (Prince, 2015, p. 79).

2. Letteratura per l'infanzia: approccio didattico

Come evidenziato in precedenza, la tradizione di area francofona presta maggiore attenzione all'uso della letteratura per l'infanzia in ambito scolastico. L'approccio francofono proposto è ben sintetizzato da Lucille Barberis, presidente dell'associazione francese AGIEM (Association générale des institutrices et instituteurs de l'école maternelle) citata nel volume *Aimer lire* (2006):

> […] donner les raisons de lire c'est d'abord donner l'envie de lire, c'est faire vivre aux enfants des expériences, des découvertes qui aiguisent leur curiosité et les font grandir. C'est inscrire l'expérience du livre comme rencontre avec le monde. C'est faire acquérir des familiarités culturelles à partager, c'est stimuler et orienter le questionnement, encourager l'interprétation. C'est proposer à chacun de faire la découverte de textes et travailler la complémentarité entre albums et récits sans images, textes longs et textes courts. C'est concevoir des formes d'activités diversifiées : orales, plastiques, productions d'écrits, mises en scène, expositions, défis […] (p. 30).

Questo approccio è favorito e facilitato da una produzione editoriale importante, da bibliografie di albi selezionati, regolarmente pubblicati dai ministeri dell'educazione dei paesi francofoni[2], da siti dedicati e da percorsi strutturati accompagnati da materiali di supporto pubblicati e/o condivisi su Internet da case editrici, istituzioni (académies, università…) e da docenti. A titolo di esempio possiamo citare, la collezione "L'école maternelle pour…", che propone percorsi educativi con il duplice obiettivo di far comprendere e amare la lettura di una storia e di costruire saperi letterari e in diversi ambiti disciplinari (geometrici, matematici, scientifici, tecnologici…). In *Découvrir le monde proche et l'espace avec des albums* (Vouhé e Renault-Girard, 2011), gli albi selezionati permettono ai bambini di costruire rappresentazioni dello spazio prossimo, attraverso la lettura di *Ici*

[2] A titolo di esempio, si possono consultare le liste di riferimento per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado pubblicate dal Ministero dell'educazione nazionale francese: https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html.

c'est chez moi di Jérôme Rouiller, *Les chaises* di Louise-Marie Cumont, *Le monde à l'envers* di Mario Ramos[3], e di scoprire uno spazio distante presentato attraverso tre racconti di viaggio: *Le train des souris* di Haruo Yamashita e Kazuo Iwamura, *La chasse à l'ours* di Helen Oxenbury e Michael Rosen, e *Perdu* di Alice Brière-Haquet[4].

A questo punto, appare opportuno precisare che la produzione letteraria per l'infanzia non costituisce un sostituto ai libri di testo poiché al suo interno non troviamo informazioni disciplinari in senso stretto. Gli albi restano, tuttavia, una risorsa didattica culturale e disciplinare portatrice di senso per il bambino, poiché evocano problemi, suscitano curiosità e propongono temi, che possono essere oggetto di approfondimenti successivi. La lettura e l'analisi dell'album è il punto di partenza per avvicinare e approfondire i contenuti disciplinari o interdisciplinari a condizione che il docente presti attenzione a non usare il testo e la lettura unicamente a beneficio della costruzione della conoscenza (Perrin, 2010, p. 82), ma salvaguardando l'approccio ludico, lo stimolo all'immaginazione.

Quest'ottica integrata, basata anche su altri documenti, non necessariamente letterari ma accomunati da una problematica comune, consente agli alunni di confrontare i testi, di individuare analogie e differenze, elementi complementari e informazioni supplementari, di sviluppare strategie e capacità di apprendimento, come illustrato da Monica Boudreau e Isabelle Beaudon (2015).

3. Letteratura dell'infanzia e competenze chiave

Vediamo ora quali sono i principali vantaggi dell'utilizzo degli albi nella pratica didattica alla luce delle competenze chiave dell'Unione europea per il 2020 (Consiglio dell'Unione europea 2018), e in particolare delle Competenze alfabetica funzionale, multilinguistica, personale, sociale e

[3] In *Ici c'est chez moi*, un bimbo traccia una linea con il gesso sul terreno per segnare la frontiera tra il suo territorio e il resto del mondo. Le trasgressioni di piccoli animali e l'arrivo di un altro bimbo gli faranno cambiare atteggiamento. *Les chaises* è un albo senza testo: in ogni pagina, una sedia è al centro di situazioni diverse che mettono in scena bambini e adulti attorno a una percezione dello spazio limitata dall'oggetto. In *Le monde à l'envers*, è raccontata la storia di Remi, un topolino che vede il mondo a testa in giù. Remi decide di partire alla ricerca di altri personaggi che, come lui, vedono il mondo al rovescio.

[4] *Le train des souris* racconta l'itinerario che una famiglia di topolini intraprende per andare a scuola. In *La chasse à l'ours* una famiglia parte a caccia di un orso e attraversa vari paesaggi prima di arrivare alla tana dell'animale, ma arrivata al suo cospetto la famiglia rientra precipitosamente a casa attraversando a ritroso gli stessi luoghi. In *Perdu*, ogni giorno della settimana un buffo personaggio è abbandonato nel bosco e tenta varie soluzioni per tornare a casa.

capacità di imparare a imparare, in materia di cittadinanza e in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Una delle caratteristiche principali degli albi per l'infanzia è, infatti, l'interdisciplinarità e l'intertestualità sia dal punto di vista strutturale, nel rapporto complesso tra testo e illustrazione, sia nei legami tra messaggi e contenuti che rinviano ad altri ambiti cognitivi e disciplinari.

La letteratura per l'infanzia contribuisce, innanzitutto, a far scoprire pratiche relative alla lettura stessa: manipolare, raccontare, leggere libri, sapere come nascono i libri, come sono costruiti, costruirne, frequentare le biblioteche e conoscerne il funzionamento, sviluppare uno spirito critico rispetto al libro e saper condividere le proprie esperienze di lettura iscrive la fruizione di queste opere in un profilo di lettore esperto che va oltre la decodificazione e comprensione del testo (Competenza alfabetica funzionale) per aprire alla dimensione culturale, interculturale, estetica e sociale (Competenze multilinguistica, personale, sociale e capacità di imparare a imparare, e in materia di consapevolezza ed espressione culturali).

Nutre l'immaginario infantile e giovanile attraverso la produzione di immagini mentali e la stimolazione dell'immaginazione. La presenza di scarti di senso tra il testo e le immagini e la capacità denotativa di alcuni albi conducono i bambini a rappresentarsi mentalmente, non solo ciò che viene esplicitamente raccontato, ma anche a produrre delle ipotesi su come le vicende potrebbero svilupparsi o su come si sarebbero potute sviluppare, e, per alcuni racconti che terminano con un finale aperto, anche su come si potrebbero sviluppare dopo la fine del racconto (Competenza alfabetica funzionale). Questa apertura all'immaginario spinge i bambini a diventare essi stessi autori di riformulazioni, adattamenti, interpretazioni del testo anche usando altre lingue e attraverso altri linguaggi (Competenze multilinguistica e in materia di consapevolezza ed espressione culturali).

Costituisce, infine, un veicolo privilegiato per conoscere il patrimonio dei classici della letteratura giovanile e sviluppare un senso di appartenenza sociale e culturale attraverso riferimenti comuni (Competenze personale, sociale e capacità di imparare a imparare, e in materia di consapevolezza ed espressione culturali), scoprire e apprezzare racconti provenienti dalla tradizione letteraria popolare, espressione di civiltà prossime e lontane (Competenza multilinguistica), creare legami tra saperi e ambiti diversi, scoprire il mondo e sviluppare un atteggiamento positivo verso l'apprendimento (Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare), affrontare temi legati al rispetto di sé e dell'altro, alla tutela dell'ambiente naturale e culturale, alla tolleranza della diversità linguistica e culturale (Competenza in materia di cittadinanza).

4. Criteri di scelta delle opere

Se la complessità degli albi illustrati e la ricchezza della produzione editoriale è un *atout* per l'insegnante, la selezione di albi adatti all'età e alle competenze da sviluppare è una delle difficoltà maggiori che i docenti in formazione sottolineano. Si tratta di un'operazione delicata che deve tendere a privilegiare l'originalità e la qualità estetica dell'opera, la capacità di suscitare la curiosità e il desiderio di imparare, oltre che a sviluppare la sensibilità, l'intelligenza e l'immaginazione (Van der Linden, 2011, p. 48).

Abbiamo individuato e formalizzato in una griglia di analisi[5] i criteri che un docente può seguire per selezionare testi di letteratura per l'infanzia in vista della pratica didattica. La griglia (Vernetto, 2018) è stata sperimentata sia con studenti del corso "Textes francophones pour l'enfance" del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta, sia con docenti in servizio nelle scuole della Valle d'Aosta durante vari corsi di formazione, nel periodo 2016-2019. Il documento si fonda sulle tre funzioni della letteratura per l'infanzia sopra enunciati (didascalico, educativo, ludico) e permette di individuare i punti forti dell'opera, di esplicitare le eventuali difficoltà da prendere in considerazione al momento dell'utilizzo in classe e di verificarne le potenzialità, anche in un'ottica interdisciplinare.

Una prima serie di criteri riguardano le competenze più propriamente letterarie. Innanzi tutto, si prende in considerazione il sistema dei personaggi e le avventure che essi affrontano:

a) il numero di personaggi presenti nel testo che può costituire un elemento di complessità soprattutto per bimbi in età prescolare;
b) la loro prossimità con il lettore: un lettore in bassa età si identifica più facilmente a personaggi della stessa età o in cuccioli di animali;
c) la semplicità delle avventure: una struttura ripetitiva del racconto ne facilita la comprensione;
d) le relazioni tra i personaggi e l'evoluzione di queste relazioni nel corso della storia;
e) gli stati mentali che fanno avanzare la storia: sentimenti, emozioni, sensazioni che sono il motore della progressione del racconto;
f) la presenza di personaggi stereotipici (lupo, orco, strega, …) e il livello di lettura che questa presenza richiede. Se lo stereotipo è funzionale alla comprensione dell'universo referenziale del testo, il suo ribaltamento richiede una lettura di secondo livello che ne mette in evidenza il valore iconico, ironico o ludico. Questa lettura di secondo livello è accessibile

[5] È possibile scaricare la griglia, in francese, formato pdf, al seguente indirizzo: https://drive.google.com/file/d/18k5EbqCi2qHOhixRPTXZ3joteHbl2w_2/view?usp=sharing.

al giovane lettore solamente se ha dei riferimenti letterari ed è in grado di individuare i rapporti di ipertestualità, reperendo le allusioni e comprendendo il ribaltamento dello stereotipo.

Sempre sul piano letterario, gli altri elementi presi in considerazione sono:

a) il sistema temporale: una costruzione lineare presenta minori difficoltà di comprensione rispetto a racconti che includono flash-back, anticipazioni o racconti inseriti all'interno di un racconto cornice;
b) i luoghi in cui si svolge il racconto: luoghi familiari, che fanno parte del vissuto dell'alunno facilitano la comprensione, luoghi più lontani possono costituire il punto di partenza per un percorso di scoperta. Come per i personaggi, i racconti per l'infanzia possono presentare luoghi stereotipati, quali il bosco, il castello, la grotta.

Dal punto di vista linguistico e delle competenze di lettura (comprensione, interpretazione), è inevitabile focalizzare l'attenzione sul livello di complessità del testo: un testo composto da frasi più o meno lunghe e complesse, accompagnato da passaggi dialogati presenta livelli di complessità diversi. Anche il vocabolario ricco ed esteso, caratterizzato dalla presenza di figure di stile, di espressioni di senso figurato richiede una attenzione specifica. Infine, lo stile del testo, in particolare il tono ironico e umoristico, richiede uno sforzo supplementare di interpretazione per il bambino.

Nel caso degli albi per l'infanzia, caratterizzati da un duplice canale comunicativo, testo e immagine, si deve inevitabilmente prendere in considerazione entrambi e analizzare i rapporti tra di essi. Ad un livello più semplice l'immagine illustra, accompagna, rinforza il testo. Può fornire indizi che permettono di comprendere meglio una situazione o di anticipare il seguito della narrazione. Può completare e arricchire il testo fornendo elementi nuovi di comprensione, come nell'albo *A dark, dark tale* di Ruth Brown, in cui le immagini raccontano una storia che il testo non evoca: un gatto nero appare sulla prima di copertina e si intravvede nella maggioranza delle illustrazioni raccontando una storia parallela, narrata dal punto di vista del gatto. L'ultima immagine, che rappresenta un topolino spaventato, non può essere compresa appieno se non si opera questa doppia lettura, di testo e immagine, e non si integra il personaggio del gatto alla narrazione. Ad un livello più complesso, l'immagine può mettere in discussione l'interpretazione del testo, ad esempio a fini umoristici, come nell'albo *Mon chat le plus bête du monde*, in cui la storia presenta le abitudini di un gatto domestico, ma le immagini mostrano un elefante che compie le azioni narrate. Nel caso, infine, dei libri senza testo, l'immagine costituisce l'unica fonte di narrazione e si presta, pertanto, a interpretazioni diverse.

Sul piano dell'apertura alle conoscenze sul mondo, sarà importante reperire i temi, l'epoca, il contesto, i luoghi ai quali si fa riferimento che possono essere il punto di partenza per acquisire nuove conoscenze, ma anche per trasferire conoscenze e competenze già acquisite in ambiti diversi (cittadinanza, geografia, scienze, arte, musica, …).

Un ultimo elemento da prendere in considerazione, che rinvia al valore didascalico della letteratura per l'infanzia evidenziato sopra, è il sistema di valori: valori morali, estetici, democratici, la ricerca di un ideale, la soluzione di un dilemma.

5. Pratiche didattiche: alcuni esempi

Come evidenziato nei passaggi precedenti, la letteratura per l'infanzia richiede sempre di più il concorso attivo dei giovani lettori che devono mobilitare saperi letterari-enciclopedici e riferimenti ad altri testi, non solo letterari. In quest'ultima parte suggeriamo alcuni esempi di albi illustrati, sperimentati con successo nelle scuole valdostane da studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta o da docenti nell'ambito di percorsi bi-plurilingui.

Gli esempi selezionati si prestano a letture interdisciplinari che implicano, in particolare, l'insegnamento della geografia che, come evidenziato dalle *Indicazioni nazionali per l'infanzia e il primo ciclo* (2012, p. 56), è una disciplina «di cerniera» per eccellenza perché permette la messa in relazione di argomenti di tipo economico, giuridico, antropologico, scientifico e ambientale e consente il confronto su grandi questioni comuni grazie alla presenza di un numero sempre più rilevante di alunni provenienti da ogni parte del mondo.

La metodologia adottata, pertanto, intende favorire il questionamento e la soluzione di problemi, più che la trasmissione di nozioni (Philippot, 2012) e, sulla base della categorizzazione proposta da Jean-François Thémines (2004), vuole far scoprire agli allievi altre visioni del mondo e sensibilizzarli alla costruzione di una riflessione sullo spazio.

5.1. Quatre petits coins de rien du tout di Jérôme Ruillier

Pubblicato dalla casa editrice Bilboquet e tradotto in varie lingue, *Quatre petits coins de rien du tout*, di Jérôme Ruillier, racconta le avventure di Quadratino e dei suoi amici Cerchietti. Quando la campanella suona, i Cerchietti entrano nella grande casa, mentre Quadratino non riesce a passare attraverso la porta rotonda e resta fuori. Malgrado i suoi sforzi, è se-

parato dagli amici che, tuttavia, non si arrendono e cercano una soluzione che gli consenta di entrare.

Storia corta, molto semplice, illustrata in modo essenziale con colori vivi e figure geometriche (un quadrato e i suoi amici cerchi), l'album propone il tema dell'inclusione in modo intuitivo, accessibile anche ai più piccoli. Il testo narrato al presente è interrotto da semplici dialoghi tra il protagonista, Quadratino, e i Cerchietti, sempre presentati come gruppo omogeneo e compatto. Solo alla fine del racconto, appaiono frasi più complesse (subordinate relative). Anche il vocabolario semplice e accessibile e riferito a forme geometriche (rotondo, quadrato) e a oggetti quotidiani (porta, casa, angolo) si presta ad essere proposto anche in L2 e/o L3, L4[6].

L'utilizzo di segni grafici per raccontare la storia favorisce la trasposizione dell'albo in tappeto di tessuto che facilita la narrazione del racconto da parte dei bambini. Sul tappeto, sono rappresentati la grande casa e la porta rotonda, che alla fine del racconto si trasforma in porta quadrata. Su questo fondo fisso, gli alunni possono spostare i cerchi e il quadrato, ritagliati nel feltro, secondo le sequenze del racconto.

Dal punto di vista degli apprendimenti, l'albo si presta a una messa a punto delle nozioni di dentro e fuori, di spazio condiviso, di barriera, ma soprattutto di cambiamento di punto di vista: solo quando i Cerchietti capiranno che non è Quadratino che deve cambiare per diventare come loro, ma la porta che li divide, che da tonda deve diventare quadrata, gli amici potranno ritrovarsi a giocare assieme nella grande casa.

Scritto per una bimba disabile, *Quatre petits coins de rien du tout* è presto diventato un albo per affrontare il tema dell'inclusione alla scuola dell'infanzia e nei primi anni di scuola primaria. Sul piano disciplinare, la ripresa della storia attraverso il tappeto dei racconti presenta una visione esterna e globale dello spazio narrato, mentre la sua ripresa attraverso giochi di motricità propone una visione interna e parziale dello stesso spazio. Le due attività si prestano a una riflessione sull'importanza del cambiamento del punto di vista: la visione esterna permette di capire che il problema si risolve modificando la porta.

A partire dal problema posto dal racconto, gli insegnanti hanno sperimentato percorsi di scoperta delle barriere fisiche che esistono dapprima esplorando lo spazio scolastico e poi il territorio circostante (tragitto casa-scuola, scuola-biblioteca), documentando la ricerca con foto, disegni, mappe. La ricerca si è basata su alcune domande guida: quali limiti e pericoli

[6] L'albo è stato trasformato in applicazione plurilingue (francese, inglese, spagnolo, tedesco) dalla compagnia spagnola DaDa, che con quest'opera ha vinto il Digital Award 2013, del Bologna Children's Book Fair.

impediscono a un bambino di essere autonomo? e se usa la sedia a rotelle? e se è cieco?

La lettura dell'albo è stata il punto di partenza per ampliare la riflessione sul tema della disabilità e dell'inclusione attraverso altri testi e attività:

- l'albo di Isabelle Carrier, *La petite casserole d'Anatole*, ed. Bilboquet, 2009, versione italiana *Il pentolino di Antonino*, Kite edizioni;
- l'albo di Jeanne Willis e Tony Ross, *Susan Laughs*, Penguin;
- il kit dell'UNICEF sui diritti dei bambini, contenente giochi, attività e suggerimenti didattici[7].

5.2. *Una storia scura, molto scura* di Ruth Brown

A dark, dark tale, scritto e illustrato da Ruth Brown, è una grande classico della letteratura per l'infanzia, sovente utilizzato alla scuola dell'infanzia e primaria per la semplicità del testo e particolarmente apprezzato dagli alunni che lo apprendono rapidamente come se si trattasse di una poesia.

Basato su una struttura ripetitiva, il racconto porta il lettore da uno spazio aperto (un paese scuro, molto scuro) a spazi chiusi (un castello scuro, molto scuro) sempre più ristretti (una scatola scura, molto scura) come in un gioco di bambole russe. Tuttavia, le immagini raccontano un'altra storia, quella di un gatto nero che percorre gli spazi visitati fino alla scatola finale, che contiene un topolino impaurito. Testo e immagine sono pertanto inscindibili per comprendere la storia.

L'opera si rivela molto ricca di possibili piste didattiche. Dal punto di vista narrativo, è sicuramente interessante lo scarto tra storia raccontata dal testo e dalle immagini. Il gatto appare solo nelle immagini, accompagna il lettore. È ritratto a volta di faccia, a volte di dorso, solo alla fine del libro, quando scopre il topolino, è presentato di profilo. È, in effetti, il narratore della storia e la racconta dal suo punto di vista attraverso le immagini. Una prima pista di attività è stata dunque quella di raccontare la storia dal punto di vista di un narratore esterno, che integra il gatto nella narrazione, e di dare, eventualmente seguito alla storia ponendo il dilemma: il topolino riuscirà a salvarsi? E come?

Dal punto di vista linguistico, inizia come un racconto tradizionale «C'era una volta» e prosegue con la stessa struttura ripetitiva: c'era + nome di luogo o oggetto + scuro/a molto scuro/a. Il lessico è semplice: paese, bosco, castello, porta, stanza, scala, corridoio, tenda, camera, armadio, ango-

[7] www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/EDU-KIT-COMPLET.pdf.

lo, scatola. Questa semplicità lo rende particolarmente interessante per l'apprendimento della lettura sia in L1 che in L2 o L3.

Dal punto di vista della conoscenza del mondo, il testo ha permesso di lavorare sulla localizzazione nello spazio (in, in mezzo, sulla, dietro, in cima, dentro). Una delle attività proposte in tal senso è stata quella di ricostruire il percorso del gatto in palestra e di rappresentarlo graficamente. In via sperimentale, si è utilizzato un piccolo robot, impiegato per l'apprendimento del coding. Su un foglio grande da disegno, si sono illustrati in modo simbolico i luoghi e disegnato con il pennarello nero l'itinerario del gatto. A questo schema si sono integrati elementi narrativi grazie ai diversi codici adesivi forniti dalla ditta produttrice del robot: la sequenza di colori per accelerare il movimento del robot/gatto quando vede il castello e quando si avvicina alla stanza in cui il topolino è nascosto, il movimento a zig-zag lungo le scale, la sequenza che fa ruotare su se stesso il robot/gatto quando entra nel castello, come per verificare quale itinerario scegliere, la sosta davanti alla tenda prima di correre verso lo scioglimento finale.

5.3. Les enfants de l'eau, di Angèle Delonois et Gérard Frischeteau

L'album *Les enfants de l'eau*, di Angèle Delonois et Gérard Frischeteau, è un testo poetico. L'immagine occupa la doppia pagina e ha una struttura ricorrente: presenta un personaggio, una bambina o un bambino di diversi paesi del mondo, e un paesaggio tipico del luogo di origine del protagonista. Il testo spiega il ruolo dell'acqua per ogni bimbo. Ogni doppia pagina è inoltre accompagnata da un timbro nella lingua del bimbo.

La studentessa Annalisa Savioz (2018, pp. 134-138), nella sua tesi di laurea, illustra il percorso didattico interdisciplinare (italiano, francese, scienze, geografia, arte e immagine) sperimentato in una classe di scuola primaria, che di seguito si sintetizza. La presentazione dell'albo alla classe è stata preceduta da una fase di brain storming. La studentessa ha chiesto agli alunni di dare la loro definizione di acqua e di presentare oralmente il loro punto di vista utilizzando un supporto iconico (disegno, immagini, quadri…). Successivamente ha mostrato la pagina di copertina, con il titolo nascosto, chiedendo agli alunni di emettere delle ipotesi sul contenuto del libro. È solo alla fine di questa fase che gli alunni hanno scoperto il titolo.

La lettura successiva dell'albo è stata accompagnata da esperienze sensoriali con l'obiettivo di far scoprire agli alunni suoni, sapori, odori, consistenza dell'acqua. Sono, quindi, stati invitati a cercare immagini che hanno consentito loro di approfondire la conoscenza degli ambienti illustrati nel volume e di fissare l'attenzione sulle diverse forme in cui l'acqua si presenta ed è utilizzata. Sfruttando infine la struttura poetica del testo, gli alun-

ni sono stati invitati a produrre loro stessi brevi poemi sull'acqua partendo dal modello proposto dall'albo.

In una fase successiva, lavorando sulle differenti versioni linguistiche dello stesso albo, di cui esistono traduzioni in inglese, italiano, spagnolo, catalano e portoghese, gli alunni hanno realizzato glossari plurilingui legati all'acqua, alle sue forme e al suo utilizzo. Questi glossari hanno permesso la realizzazione di attività di confronto tra parole in lingue diverse alla scoperta di parole simili e falsi amici, di legami tra lingue aventi un'origine comune (famiglie linguistiche), di alfabeti differenti, di strategie di intercomprensione tra le varie lingue romanze presenti. Il linguaggio poetico ha permesso, infine, di lavorare sulle figure di stile e il linguaggio figurato, mentre la presenza di riferimenti all'acqua e al suo utilizzo ha consentito di sviluppare un lessico plurilingue specifico sulla meteorologia e l'energia.

Per quanto riguarda la scoperta del mondo, gli alunni hanno appreso a leggere una carta geografica, localizzando i continenti e i paesi presentati nel testo; hanno emesso ipotesi sulle caratteristiche geografiche dei vari paesi in funzione della distanza dai poli e dall'equatore, hanno ricercato la presenza di risorse idriche. Attraverso un'attività di ricerca per piccoli gruppi, hanno approfondito la conoscenza dei singoli paesi sul piano geografico, socio-economico, storico e scientifico, con un'attenzione particolare per la presenza o l'assenza di risorse idriche e il loro sfruttamento. Questa attività di ricerca è stata estesa ai paesi degli alunni provenienti da altri territori.

Poiché l'obiettivo principale dall'albo è far riflettere gli alunni, da un lato, sull'uso quotidiano delle risorse idriche e, dall'altro, sulla diversità e iniquità di accesso a questo bene indispensabile per la vita dell'uomo, come attività di sintesi, la classe è stata invitata a costruire un decalogo ecologico e etico sull'impiego dell'acqua che ogni bambino si è impegnato ad adottare e a diffondere.

Come compito di realtà gli alunni hanno realizzato un albo collettivo sullo stesso tema, l'acqua, in cui ciascuno ha fornito il suo punto di vista. Ogni alunno ha, infine, realizzato un lapbook che sintetizza tutti gli apprendimenti, le riflessioni e le attività realizzati durante il percorso di apprendimento.

6. Conclusione

In questo breve contributo, abbiamo visto che la produzione letteraria per l'infanzia, se ben impiegata in percorsi integrati dal punto di vista didattico e disciplinare, si rivela ricca di spunti e di stimoli per l'alunno. Perché questa integrazione sia feconda e portatrice di risultati è indispensabile

che i docenti siano formati al suo impiego e soprattutto che siano sostenuti nel loro lavoro da una produzione di supporti e strumenti adeguati che facilitino la messa in atto di una pedagogia attiva che integra apprendimenti letterari, linguistici e disciplinari.

L'esempio francofono può servire d'ispirazione e di stimolo, in particolare in contesti educativi in cui l'integrazione di lingue e discipline fa parte della pratica didattica corrente. In ambito valdostano, il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste, con la sua impostazione bi-plurilingue, potrebbe giocare un ruolo importante nella promozione e diffusione di questo approccio e nella produzione di supporti didattici caratterizzati da una rigorosa impostazione scientifica.

In questo contributo, l'uso del maschile come termine generico è unicamente funzionale alla leggibilità del testo.

Riferimenti bibliografici

Armand F., Gosselin-Lavoie C., Combe É. (2016), "Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues", *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9. Testo disponibile al sito: www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Litterature_jeunesse/Articles Scientifiques/Armand_Gosselin-Lavoie_Combes_2016.pdf.

Barberis L. (2004), *La maternelle: une école de la réussite*, in Boniface C., *Aimer lire. Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*, Bayard Jeunesse, Paris.

Boudreau M., Beaudon I. (2015), "L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit", *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*, 2. Testo disponibile al sito: https://litmedmod.ca/r2-lmm-vol2-octobre-2015.

Chelebour Ch., Marcoin F. (2007), *La littérature de jeunesse*, Armand Colin, Paris.

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189/1, 4 giugno 2018.

Dupin de Saint-André M., Montésinos-Gelet I., Bourdeau R., (2015), "Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires", *Documentation et bibliothèques*, 61, 1, pp. 22-31.

Escarpit D., Vagné-Lebas M. (1988), *La littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux*, Hachette, Paris.

Martel V., Boudreau M. (2016), "Éveiller à l'univers social par le monde des albums narratifs à l'éducation préscolaire", *Revue Préscolaire*, 54, pp. 9-12.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Testo disponibile al sito: www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/.

Morgenstern J. (2009). *Playing with books. A study of the reader as child*, McFarland & Company, London.
Pennac D. (1992), *Comme un roman*, Gallimard, Paris.
Philippot Th. (2012), "La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie: quels cadres de référence, quels fondements?", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15, 1, pp. 21-34.
Prince N. (2015), *La littérature de jeunesse, Pour une théorie littéraire* (2e édition), Armand Colin, coll. Lettres U, Paris.
Sá M.T. (2002). "Une lecture psychanalytique de Max et les maximonstres de Maurice Sendak", *Enfances & Psy*, 18, pp. 128-134.
Savioz A. (2018), *Plaisir de lire, plaisir d'apprendre: la littérature de jeunesse moteur d'un parcours interdisciplinaire*, tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste, a.a. 2017/2018.
Thémines J.-F. (2004), "Quatre conceptions de la géographie scolaire: un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie?", *Cybergéo*, 262. Testo disponibile al sito: http://journals.openedition.org/cybergeo/4325.
Van der Linden S. (2006), *Lire l'album*, L'Atelier du poisson soluble, Paris.
Vernetto G. (2018), *SED 143, Letteratura per l'infanzia: Textes francophones pour l'enfance*, Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste, inedito.
Vouhé A., Renault-Girard S. (2011), *Découvrir le monde proche et l'espace avec des albums*, Canopé/Scérén [CNDP-CRDP], collezione L'école maternelle.
Winn M. (1985), *Enfants sans enfance*, Éditions De Mortagne, Boucherville.

Le referenze pubblicate su Internet sono state consultate per l'ultima volta il 22 agosto 2019.

7. Il laboratorio di geografia: inclusione, socializzazione e apprendimento nel primo ciclo

di *Elena Meynet**

1. Premessa

L'insegnamento della geografia fisica italiana rappresenta una tappa fondamentale degli insegnamenti di base nella scuola primaria, in particolare per quanto riguarda il secondo biennio, e poi il terzo biennio del primo ciclo. Sovente la ricchezza e le suggestioni di questo argomento possono essere ridotte ad un sapere nomenclaturale, che può tradursi in una barriera per l'apprendimento da parte di alcuni studenti, con particolare riferimento a quelli con disabilità. Per evitare atteggiamenti discriminatori rispetto al processo inclusivo, previsto dalla struttura della scuola italiana, è necessaria un'attenta progettazione didattico-educativa da parte di tutti gli attori coinvolti, insegnanti, educatori, compagni di classe, all'interno di una programmazione ampia e condivisa, che permetta «lo sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale» (MIUR, 2009, p. 5).

Tali assunti orientano le attività progettuali di insegnanti ed educatori, al fine di realizzare attività pienamente inclusive, che si avvalgono di specifiche strategie didattiche, che tengano conto dei limiti e delle potenzialità di ciascuno studente e delle specificità del contenuto oggetto di studio.

* Istituzione scolastica San Francesco di Aosta, docente di italiano, storia e geografia scuola secondaria di primo grado, AIIG sezione Valle d'Aosta.

È doveroso un ringraziamento, per le molte "chiacchierate" sulla didattica e la disabilità, a Fabio Sacchi, insegnante di scuola primaria specializzato nelle attività di sostegno e già tutor per i tirocini del corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta.

2. Il primo approccio scolastico alla geografia

I ragazzi, prima ancora di diventare alunni, crescono a contatto con il paesaggio, ne disegnano le caratteristiche, ne interpretano difficoltà e bellezze. Riproducono in forma ludica ciò che conoscono attraverso l'esperienza: nella fase scolare, dal terzo e quarto anno della scuola primaria, imparano a collocare correttamente le immagini in uno spazio virtuale, a chiamare con il nome corretto ogni parte del paesaggio ed a cogliere le differenze fra gli elementi naturali e le modifiche apportate dall'uomo. Il loro primo interlocutore, in termini geografici, è quindi il paesaggio: «una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni» (Convenzione europea del paesaggio, 2010). La relazione con il paesaggio si instaura tramite lo sguardo e l'esperienza quotidiana, che attraverso l'azione didattica, che è sempre generata da intenzionalità (Quintiliano, Institutio Oratoriae II, 2, ma anche Calvani, 2016), prende la forma della rappresentazione. Infatti, «imparare ad osservare significa riconoscere una distanza fra sé e ciò che si osserva, e percepire relazioni, punti di vista, percezioni, aspettative, progetti» (Giorda, 2017, p. 31). Richiamando anche la posizione di Dewey, precursore e ispiratore della pedagogia attiva, l'individuo si identifica in relazione con l'ambiente, l'azione umana è ad esso legata, nelle modificazioni reciproche. «Una relazione, una transazione che è un vicendevole adattamento tra l'individuo e l'ambiente, deve verificarsi anche nella cultura e nella civiltà umana, che rappresentano appunto "attività" sia teoretiche che pratiche» (Pezzano, 2013, p. 76), attuando il passaggio da una "scuola del sapere" ad una "scuola del sapere e del saper fare" (Rocca, 2011).

Dal primo contatto esperienziale con il paesaggio, vissuto attraverso le passeggiate in famiglia, poi in età scolare nelle uscite didattiche, nelle visite guidate nei parchi e nelle oasi naturali, iniziative frequenti nel secondo biennio del primo ciclo, il bambino passa all'approccio più scientifico offerto dalla scuola: si procede per gradi, aggiungendo nuova terminologia che insegna a chiamare ogni parte con il proprio nome. Una prima alfabetizzazione geografica avviene tramite la geografia regionale, che viene proposta fin dalla scuola primaria: la conoscenza del paesaggio della propria regione, con gli elementi fisici e antropici; il concetto di regione geografica, fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa a partire dal contesto italiano; la conoscenza della ricchezza culturale italiana; la relazione tra centro e aree marginali (*Indicazioni nazionali*, "La scuola del primo ciclo - Geografia", 2012, pp. 56-59).

La rappresentazione grafica, nei termini della mappa mentale e poi della carta geografica, prevede un codice, i cui elementi essenziali vengono trasmessi agli alunni fin dalla classe terza della scuola primaria (MIUR,

2012). «Una mappa mentale del mondo, basata sulle categorie regionali, è necessaria per collocare spazialmente fatti, notizie, luoghi, per imparare a pensare operando confronti per ragionare in modo multiscalare» (Giorda, 2017, p. 115). Il passaggio preliminare attraverso la visione soggettiva del mondo «è indispensabile non solo per lo sviluppo di conoscenze e competenze geografiche, ma anche per comprendere gli aspetti geografici di molti diversi campi del sapere, in particolare di materie come storia, lingua inglese, arte e immagine, scienze» (Giorda, 2017, p. 115). Si aggiunge l'uso graduale della lingua francese nel caso specifico della scuola valdostana, nella quale oltre ad essere lingua paritaria prevede la condivisione di materiale sulla geografia regionale, nella forma del «Fichier didactique» (RAVA, 2012 e aggiornamento 2013).

La realtà della Valle d'Aosta presenta anche un altro elemento fortemente geografico: l'appartenenza a comunità umane, che sono anche state formalizzate storicamente come comunità montane, oggi consorzi tra comuni, e che sono caratterizzate non solo dal territorio ma anche da usi, lingua dialettale e riti. Tutto ciò costituisce un sistema territoriale: la sua specificità viene recepita spontaneamente dal bambino che vi si riconosce, o non vi si riconosce se non ne è nativo, e che in ogni caso può essere rappresentata come una realtà conosciuta. La geografia, in questo contesto, ha il ruolo di educare alle reti di relazioni tra esseri umani e tra uomini e ambiente, per cogliere in esse il modo in cui l'attività umana ha trasformato l'ambiente fisico e intessuto rapporti con le altre comunità. Il bambino cresciuto in territori laterali rispetto alla vallata centrale, le valli rispetto alla "Plaine", cioè la stretta pianura centrale, impara attraverso il linguaggio geografico ad interpretare diversità e similitudini fra i territori, lo sviluppo delle attività antropiche sui rilievi o nelle zone di fondovalle del territorio alpino, ed elaborando il concetto di territorialità.

Disegnare il proprio territorio è uno dei passaggi del percorso che porterà a prendere confidenza con le rappresentazioni più legate alla tecnologia, alla rappresentazione attraverso sistemi informatici, alle visioni satellitari, alla rappresentazione sulle carte. «La carta geografica, quindi, è una parte di questo più ampio e complesso linguaggio [della geograficità, ndr]; certamente è una parte essenziale, tanto più che in essa si concentra tutta una serie di operazioni preliminari e da essa si sviluppano ulteriori passaggi, grazie anche al rinnovamento in tale settore delle nuove tecnologie (dell'informatica e del rilevamento a distanza)» (De Vecchis e Morri, 2017, pp. 11-12). Infatti, sottolineano i "Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria", «L'alunno (…) utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio» (MIUR, 2012).

3. Le strategie

Partendo dall'esperienza diretta degli alunni, l'attività didattica li educa a «riconoscersi come "costruttori di territori" e ad identificare il ruolo della comunità umana e dei suoi diversi soggetti nella costruzione e trasformazione del paesaggio, dei luoghi di cui fanno esperienza» (Rocca, 2007, p. 20). La dimensione dell'esperienza e la valorizzazione dell'esperienza di cui il bambino è portatore, la possibilità di diventare costruttori, offerta dall'educazione geografica, e l'interrogarsi insieme agli altri sul mondo in cui si vive, rappresentano degli "atout" a forte potenzialità nella possibilità di progettare attività altamente inclusive per tutti i bambini, compresi quelli con disabilità. Per questi ultimi, ed in particolare quelli con diagnosi di disabilità intellettiva e di disturbo dello spettro autistico, la dimensione pragmatica e la socializzazione nel gruppo dei pari rappresentano vie preferenziali per l'apprendimento di conoscenze e competenze non solo sul piano dei contenuti ma anche su quello delle abilità sociali.

Le architetture dell'istruzione che prevedono strategie didattiche di tipo collaborativo ed esplorativo traducono in modo ottimale l'esigenza di attuare processi di co-costruzione condivisa dei saperi disciplinari e promuovere lo sviluppo di competenze relazionali. Attraverso la direttrice collaborativa, l'apprendimento avviene tramite la partecipazione attiva di tutti i soggetti alla costruzione della conoscenza attraverso il dialogo ed il confronto che scaturiscono dall'altra dimensione, quella esplorativa, che stimola l'apprendimento attraverso processi di «investigazione e riflessione, attivati dall'esigenza di risolvere problemi [...] complessi e strutturati, aperti, dinamici, parzialmente indefiniti, che possono presentarsi nelle forme di storie, dilemmi, decisioni da prendere» (Bonaiuti, 2016, p. 134).

Nella proposta agli studenti, possono avere la forma di problemi che l'uomo ha incontrato nel suo rapporto con il territorio, quali ad esempio la messa a coltura di pendii, la regimazione di corsi d'acqua, l'edificazione di centri urbani ed i collegamenti tra essi. Nel risolvere tali quesiti, gli uomini hanno necessariamente preso in considerazione le potenzialità e i limiti del territorio e attinto dal contributo proveniente da altre discipline, in particolar modo quelle ingegneristiche e delle scienze dei materiali. Allo stesso modo, il bambino cui si chiede di elaborare ipotesi e soluzioni, ripercorre la stessa strada degli uomini che l'hanno proceduto, attuando una forma di «learning by doing» (Dewey, 1916). Utilizzando materiali forniti dall'insegnante, osservando la realtà, anche attraverso la rappresentazione del territorio su una carta, e costruendo modellizzazioni della realtà, il bambino incontra i problemi, si interroga sui loro linguaggi di codifica e crea, attraverso un processo, per tentativi, per prove ed errori.

Atelier 1: una rappresentazione del territorio italiano

La scuola primaria offre la prima occasione di conoscenza e di elaborazione della geografia territoriale: attraverso l'assimilazione dei primi termini geografici, la lettura del territorio parte dalla prossimità e si apre al mondo, rileggendo i concetti legati al paesaggio attraverso il linguaggio più vicino alla quotidianità dei bambini. L'obiettivo dell'attività laboratoriale è di condurre i discenti a riflettere su come il profilo fisico dell'Italia abbia influenzato la realizzazione delle principali infrastrutture, con particolare riferimento a strade e reti ferroviarie, nel solco delle *Indicazioni nazionali* (2012) che prevedono fra gli obiettivi per la classe quinta della scuola primaria, saper riconoscere e denominare i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.) e rendersi conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

Nell'atelier, sfruttando la metodologia propria dell'attività laboratoriale, si ricostruisce, a partire da una carta geografica fisica proposta dal docente, un modello tridimensionale del profilo fisico dell'Italia comprensivo dei principali rilievi e corsi d'acqua, interrogandosi sul modo in cui questi abbiano influenzato la costruzione delle principali vie di comunicazione, stradale e ferroviaria, determinandone l'attuale reticolo. Tale attività richiede quali prerequisiti le prime competenze acquisite in ambito geografico: la conoscenza del codice, la lettura della rappresentazione cartografica del territorio nazionale, la decodifica del linguaggio simbolico di rappresentazione, il passaggio da una visione zenitale della carta alla sua traduzione tridimensionale. A partire da queste competenze, grazie alle domande-stimolo proposte dal docente e mediante un "apprendere facendo", vengono costruite nuove conoscenze e abilità che diverranno a loro volta nuove competenze: in particolare, la capacità di leggere nel paesaggio l'interazione tra uomo e ambiente naturale, interpretandone i nessi di reciprocità e causalità.

L'alunno riceve un primo stimolo ad estendere le proprie carte mentali dalla prossimità all'intero territorio italiano, attraverso l'osservazione di carte geografiche proposte dal docente e fotografie presenti nei libri di testo adottati. La classe viene quindi suddivisa in gruppi di 4: ogni alunno, interagendo con i compagni, è invitato ad identificare sul materiale iconografico e geografico le caratteristiche del territorio, come l'andamento dei confini delle regioni amministrative, la latitudine e altitudine dei rilievi principali, l'idrografia e il posizionamento dei maggiori insediamenti urbani. Con carta, carta roccia, colori gli alunni ricostruiscono in forma tridimensionale la rappresentazione fisica dell'Italia, riconoscendo, in continuo

confronto tra loro, l'esatta ubicazione e i rapporti di spazialità fra gli elementi antropici e quelli naturali. Una volta predisposto il plastico, l'insegnante fornisce ai ragazzi delle cannucce, spiegando che rappresentano in giallo le strade e in rosso le ferrovie: il compito consiste nel posizionarle, tenendo conto dei vincoli e delle potenzialità offerti dal territorio, in modo da collegare tra di loro le principali aree urbane. In questa fase del lavoro comune, le mansioni vengono suddivise fra gli alunni, lasciando al compagno con disabilità intellettiva la custodia del materiale da posizionare oppure, se dotato di manualità e, per il disturbo dello spettro autistico, se disposto a partecipare all'attività, affidandogli il compito di posizionare sul cartellone di base le diverse componenti tridimensionali già preparate.

La ricerca della localizzazione e delle distanze prima fra i vari elementi naturali, acqua, monti, pianure, coste, e poi rispetto alla posizione di quelli antropici che indicano la presenza dell'uomo, città, strade, confini, diventa una attività coinvolgente e facilita la relazione, dal momento che i bambini sono invitati a capire individualmente ed a costruire collettivamente il prodotto finale, cioè la rappresentazione in rilievo della penisola italiana. Una interessante riflessione ci viene fornita da Gino De Vecchis e Riccardo Morri:

> Il confronto presenza/assenza è un gioco che possiamo proporre anche per la vegetazione, proprio in relazione a quella dell'acqua. In questa fase è forse bene non andare oltre, perché sarà poi utile distinguere tra la vegetazione "naturale" e la diffusione di colture introdotte dall'uomo, a meno di non considerare, ad esempio aree con coperture boschive estese. Sebbene la densità e la distribuzione di questo tipo di vegetazione dipendano, infatti, sempre meno da fattori di ordine naturale, ma siano in stretta relazione alle diverse forme di sfruttamento economico, nell'immaginario degli alunni questi restano pur sempre boschi e foreste, dal forte potere evocativo (De Vecchis e Morri, 2017, p. 45).

Lasciata al ragionamento dei bambini la rappresentazione degli elementi naturali e poi il posizionamento delle strade di collegamento fra le città, l'insegnante li guida attraverso domande a condividere le loro conclusioni: spiegare perché le strade spesso costeggiano le coste o i corsi d'acqua, come mai le città diventano più grandi se in territorio pianeggiante, quali sono le linee strategiche per la presenza umana, nella sua parte stanziale e per i suoi spostamenti.

Il processo valutativo, lasciato alla libertà del docente, dovrà considerare che il laboratorio prioritariamente consente lo sviluppo e il potenziamento di competenze di problem solving (Bonaiuti, 2016) accanto all'ampliamento delle conoscenze di natura disciplinare. Perciò la valutazione potrà essere prevalentemente formativa, finalizzata a raccogliere attraver-

so strumenti di osservazione, ad esempio griglie o schede, il numero di interazioni realizzate dagli studenti, la loro capacità di avanzare proposte in merito ai problemi sollevati, di discuterle e di mediare tra di loro per giungere a quella che ritengono la soluzione rispondente al problema. Accanto a questi elementi, sempre in una prospettiva di tipo formativo, il docente annoterà puntualmente, tramite la sua abituale griglia di osservazione, il possesso o meno del lessico specifico, delle conoscenze disciplinari e di come queste evolvono nel tempo.

Atelier 2: una attività di geostoria

Arrivati alla scuola secondaria di primo grado, la rappresentazione bi o tridimensionale di ciò che si studia sul manuale di geografia offre allo studente la dimensione dell'appartenenza, permettendogli di vedere e toccare quello che sta studiando, di ragionare con i compagni sui mutamenti della geografia nel tempo, sia quella fisica che quella amministrativa, ed eventualmente di sfatare conoscenze acquisite in modo errato:

> La geografia è in grado di aiutare il ragazzo ad orientarsi nello spazio in cui vive, a fargli prendere coscienza delle caratteristiche del suo ambiente, delle risorse, delle relazioni e dei problemi. È in grado di dilatare progressivamente i suoi orizzonti spaziali fino ad una dimensione mondiale e fornirgli strumenti per la comprensione dei fenomeni fisici, politici, economici, sociali onde coglierne la complessità (…). Inoltre la geografia è in grado di sviluppare il desiderio della conoscenza attraverso la ricchezza e la varietà dei settori indagati e degli stimoli offerti, non ultimo quello di valorizzare il contributo conoscitivo delle altre materie e di far meglio comprendere il significato della interdisciplinarietà (Moscone, 2001, p. 26).

Le carte geografiche presenti nelle scuole sono spesso datate, mentre quelle più aggiornate disponibili su Internet non si possono toccare con mano: seguire con il dito il confine amministrativo o naturale fra Stati permette di localizzare meglio la loro posizione geografica, aiutando a sostituire "destra, sinistra, sopra, sotto" con i più precisi punti cardinali, con la lettura di longitudine e latitudine, con la terminologia che appartiene alla geografia. Un'altra difficoltà che spesso gli studenti incontrano è quella di trasporre nella lezione le informazioni ricevute in altri contesti: per esempio riportare sulla carta appesa in classe la localizzazione di eventi sentiti al telegiornale, oppure trasformazioni del territorio causate da fenomeni meteorologici. In relazione allo studio della storia, in particolare quella dell'area mediterranea, diventa fondamentale sapere che le coste nel tempo si sono modificate e che città marinare, ad esempio Pisa o Ravenna, og-

gi non lo sono più. La didattica modulare di tipo interdisciplinare, che ha sostituito i vecchi programmi di tipo lineare, invita essa stessa ad una flessibilità nella programmazione didattica e ad un insegnamento basato su competenze e compiti di realtà. Viene attuata una didattica attiva e interattiva: la narrazione e i testi acquisiti in italiano o in francese diventano lo spunto per leggere meglio le carte e le mappe; il disegno tecnico appreso in tecnologia, le costruzioni in tridimensionali o in stile origami sperimentate in arte e immagine permettono di riprodurre i paesaggi in forma tridimensionale, e al loro interno mostrare i luoghi degli eventi storici e le modificazioni attuate nel tempo dall'uomo (Rocca, 2011; Lucchesi, 1992). Infine, la matematica permette di leggere dati, grafici e statistiche, sia relativi alla geografia umana attuale, che in ottica di geostoria, confrontando le informazioni e cogliendo l'evoluzione del paesaggio in chiave antropica (De Vecchis, 2011).

In mancanza di un atlante storico, ma anche in sua alternativa, e relativamente ad un periodo storico definito in unità di apprendimento, l'attività, ripetendosi in continuità per i tre anni della secondaria di primo grado quale riconferma delle competenze geostoriche e scientifiche acquisite, prevede che gli studenti preparino su carta lucida il profilo geografico del territorio che stanno studiando, ad esempio le repubbliche marinare del medioevo italico, per quanto riguarda le conoscenze di storia del primo anno di scuola secondaria di primo grado. La carta appesa sulla parete della classe diventa il punto di riferimento per la lezione comune: a turno, uno studente o una coppia di studenti si preoccupa di applicare il lucido con la geografia fisica medievale sulla carta contemporanea. Intanto, individualmente sul quaderno, ogni alunno disegna sommariamente le modifiche con le quali comprendere l'importanza anche di altri territori, come Ravenna, nelle dinamiche medievali di conquista e di controllo del commercio marittimo. La possibilità di disegnare, incollare, mostrare a tutta la classe è una attività che in genere viene apprezzata dallo studente con disabilità intellettiva, non troppo grave, e che gli permette di percepire il compito concreto come un valido coinvolgimento nelle dinamiche della classe. D'altro canto, il compito condiviso, pratico e duraturo, di aggiornare la carta geografica di classe offre a ciascun alunno una opportunità per collaborare e, a volte, dirimere anche piccoli dissapori con i compagni. Come scrive Michele Capurso:

> A un alunno che si trova inserito in un gruppo classe non si domanda solo di comprendere i contenuti espliciti della comunicazione didattica che viene offerta, ma si chiede anche di sapersi inserire all'interno delle complesse dinamiche emotivo-affettive dei processi di socializzazione, di comprendere i sistemi di valore della scuola, di trovare un proprio ruolo, ac-

cettato da sé e dagli altri. Tutti questi elementi contribuiscono a definire i codici pedagogici del contesto scolastico. Questi codici richiedono specifiche capacità di decodifica: accanto al fondamentale obiettivo di trasmettere contenuti disciplinari, appare dunque una seconda importante finalità per l'insegnante: l'esigenza di ascoltare (Capurso, 2004, p. 59).

4. Conclusioni

L'apprendimento va dunque di pari passo con l'affinamento della relazione all'interno del gruppo classe, attraverso l'apprendimento concreto ("learning by doing"). Inoltre, affidare agli alunni, singolarmente e in piccoli gruppi, il compito di realizzare un prodotto finale, creativo e condiviso, alleggerisce il carico cognitivo:

> Nella sfera degli apprendimenti, l'adozione di pratiche espressive riduce il carico nozionistico a favore di quello delle competenze, laddove la trasformazione di dati di realtà implica conoscenze e abilità integrate tra di loro e le informazioni necessarie sono recuperate estemporaneamente e incluse all'interno del fare creativo (Nuti, 2019, p. 76).

L'inclusione passa attraverso strategie didattiche cooperative e collaborative, e riguarda non solo il coinvolgimento dell'alunno con disabilità, ma ogni alunno della classe, che può trovarsi ad affrontare paure personali, debolezze fisiche temporanee o situazioni di contrasto che in quel momento gli sembrano insanabili:

> Per ciò il vantaggio nel perseguire strategie inclusive avvantaggia tutti i partecipanti al processo, che riescono a contrastare forme diverse di alienazione: quella causata dalla corsa al conseguire successi e riconoscimenti sociali, quella di chi è vittima di stigma, chiede normalità, per quanto speciale, e non trova da troppo tempo risposte agli appelli inviati spesso implicitamente, dentro un silenzio. Coltivare pratiche artistiche permette di costruire un arcipelago di entità risonanti perché si dà vita e armonia formale ad un oggetto (Nuti, 2019, p. 84).

La geografia si conferma il punto di incontro multidisciplinare (vedi Giorda, 2017; Rocca, 2011; De Vecchis, 2011) in cui poter coinvolgere ogni elemento del gruppo classe, facilitando l'apprendimento, motivando all'attività e favorendo le relazioni.

Riferimenti bibliografici

Bonaiuti G. (2016), *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.

Capurso M. (2004), *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento.

Convenzione europea del paesaggio, 2010, Firenze.

De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET, Torino.

De Vecchis G., Morri R. (2010-2017), *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.

Dewey J. (1916), in Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Giorda C. (2017), *Il mio spazio nel mondo*, Carocci, Roma.

Lucchesi F. (1992), *Obiettivo geografia. Per una didattica del sapere geografico*, Pàtron, Bologna.

MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali*.

MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Moscone S. (2001), *Scoprire la geografia. Manuale per l'aspirante geografo*, Armando, Roma.

Nuti G. (2019), *Pedagogia dell'appartenenza*, EME Editions, Louvin-La-Neuve.

Pezzano T. (2013), "La scuola laboratorio di John Dewey: la 'sperimentazione' dell'individuo per la democrazia", *Nuova secondaria ricerca*, 2, pp. 75-80.

Quintiliano M.F. (1972), *Istituzione Oratoria (Institutio Oratoriae)*, a cura di O. Frilli, 5 voll., Zanichelli, Bologna.

Regione Autonoma Valle d'Aosta (2012), *"Fichier didactique"*, Sovrintendenza agli studi www.crdl.scuole.vda.it/images/civilisation/fichier.pdf (25/08/2019).

Rocca G. (2011), *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàtron, Bologna.

Rocca L. (2007), *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*, Pensa Multimedia, Lecce.

8. *La valutazione. Una risorsa per la didattica della geografia*

di *Angela Piu**

1. Introduzione

L'insegnamento della geografia si caratterizza in maniera diversa rispetto al passato e persegue finalità volte a fornire gli strumenti per leggere la realtà, concorrendo a sviluppare quell'intelligenza della complessità (De Vecchis, 2011) utile ad interpretare il territorio in cui si vive in chiave ecosistemica, a leggerne le trasformazioni e le permanenze, con un consapevole e intenzionale sguardo al futuro.

Ciò significa essenzialmente concepire due dei nuclei del sapere geografico, il paesaggio e l'ambiente, quale insieme di aspetti significativi in virtù delle loro reciproche relazioni e influenze. Si tratta di possibili focalizzazioni nello studio del paesaggio, che vanno dai caratteri fisici e naturali agli elementi artificiali e naturali, dalle attività economiche e socio-culturali agli spazi da esse utilizzati e trasformati, che vedono allo stesso modo l'ambiente come un insieme di condizioni fisiche, naturali, biologiche di uno spazio sul quale si pone l'attenzione.

In questa prospettiva uno sguardo da vicino può consentire di esperire ed esplorare tale complessità ed uno da lontano può riguardare lo studio delle interrelazioni che si costituiscono a livello geografico più ampio, in un gioco di rapporti che investe l'intero globo, in una serie di rimandi che vanno al di là delle distanze reali e concrete.

Un approccio che si pone traguardi ambiziosi e perseguibili a lungo termine che mirano non solo a rendere edotti gli allievi sui nomi dei fiumi, delle montagne, delle pianure e degli stati, ma anche a formare persone autonome, critiche, creative, consapevoli del contesto sociale e culturale, capaci di esprimere le proprie valutazioni in merito alle realtà prese in esame e di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio, in linea

* Università della Valle d'Aosta, professore associato di pedagogia sperimentale.

con le skills del XXI secolo[1]. In tal modo, l'insegnamento della geografia assume un ruolo importante per avviare percorsi di sviluppo sia di competenze di cittadinanza, sorretti dalla consapevolezza che oltre ai bisogni degli uomini sia necessario centrare l'attenzione sul rispetto e sulla tutela dell'ambiente[2] sia di una mentalità geografica che possa suscitare il desiderio di conoscenza del mondo (De Vecchis, 2016), diventando così disciplina di cerniera tra discipline umanistiche e scientifiche quali storia, matematica, scienze, tecnologia[3].

Il conseguimento di tali traguardi richiede l'esercizio di una professionalità docente che, coerentemente con le linee di sviluppo che caratterizzano il macro-contesto, il quadro teorico della ricerca geografica e le indicazioni programmatiche, sappia definire la spendibilità del sapere geografico, orientandolo in chiave educativa, formativa e didattica. Tutto ciò potrebbe richiedere un raccordo con altri ambiti disciplinari in relazione ai diversi bisogni e agli interessi rilevati, in modo da progettare, condurre e gestire processi d'insegnamento-apprendimento tali da garantire la padronanza di apprendimenti significativi, stabili e orientati al conseguimento di obiettivi di livello superiore con la finalità di promuovere e stimolare il pensiero critico e creativo, la capacità di analizzare e risolvere problemi in situazioni reali, significative e sfidanti che richiedono l'integrazione di conoscenze e di abilità in grado di essere impiegati in contesti diversi.

L'effetto sulla professionalità docente può essere molteplice. Alla responsabilità già consolidata si potrebbe rendere necessario un approccio che pone la *valutazione* quale parte integrante del processo formativo e didattico, atta a leggere e comprendere di volta in volta i bisogni degli allievi e del contesto in cui vivono a partire da una rinnovata intenzionalità e condivisione con i vari soggetti coinvolti. Dalla ricerca e rilevazione continua di informazioni relative agli allievi, al loro apprendimento e al loro sviluppo si può orientare il disegno progettuale e decisionale, monitorare e regolare l'azione didattica, interrogarsi sugli esiti conseguiti e sulle difficoltà incontrate in modo da ipotizzare e realizzare interventi di miglioramento,

1 Cfr. GU del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

2 Come è noto, Agenda 2030, Impegna Governi, Società Civile e Singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030 è stata firmata il 25 settembre 2015 da tutti i Paesi delle Nazioni Unite. Si basa sui Sustainable Development Goals (SDGs). Cfr. ISTAT, (2018), *Rapporto SDGs. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, Streetlib, Roma.

3 Il riferimento è al Documento elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle *Indicazioni nazionali* e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.

render conto di quanto si realizza, riflettere sull'agire educativo per individuare eventuali aree di miglioramento della propria professionalità da consolidare e potenziare.

In tal senso, la valutazione rappresenta uno snodo strategico per promuovere lo sviluppo autentico dei singoli studenti e della scuola rispetto alle sue politiche, crescita culturale e innovazione e, allo stesso tempo, lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti, nella misura in cui orienta e regola l'interazione tra chi insegna e chi impara (Viganò, 2017). La professionalità docente trova, così, nella valutazione un punto di sintesi delle dimensioni che la compongono, integrando tutte le competenze che ad essa concorrono: cognitive, relazionali, comunicative, didattiche, formative, cooperative, strategiche, critiche, metacognitive e autoformative (Cenerini e Drago, 2001; Perrenoud, 2002).

L'evoluzione professionale che si propone richiede l'elaborazione e la padronanza di una cultura della valutazione (Vertecchi, 2003; Viganò, 2017), che si presenta:

- ispirata ad una visione etico-professionale, lontana da una logica autoreferenziale e protesa a rendere visibile e quindi condivisibile il progetto educativo nei confronti di tutti gli attori coinvolti e a render conto all'esterno del proprio operato; lontana da una logica indagatoria ed intrusiva e volta a supportare processi di miglioramento;
- fondata su un sapere teorico-pratico, declinato su quei riferimenti concettuali che possano generare consapevolezza rispetto alla complessità e alla problematicità della valutazione e ai diversi significati che essa può assumere e ha assunto nelle diverse epoche storiche e alle rispettive funzioni e ai diversi strumenti. In tal modo essa può essere agita nei contesti scolastici con cognizione di causa, ossia in maniera teoreticamente orientata e metodologicamente valida, per assumere decisioni sulle strategie migliorative, fondate su dati e informazioni validi e attendibili e motivate con coerenza;
- attenta a riflettere sulle proprie credenze e convinzioni relative alla valutazione e strettamente collegate a quelle sull'educazione, sull'apprendimento e sulla didattica, maturate nel corso delle esperienze precedenti e sulla base delle proprie epistemologie, in modo tale da considerare l'influenza che esse esercitano sul proprio agire valutativo, educativo e didattico nei contesti scolastici ed eventualmente rielaborarle, evitando che possano porre dei limiti all'apprendimento e ostacolare eventuali cambiamenti ipotizzati (Mezirow, 2003). L'individuazione e l'esplicitazione di tali credenze e convinzioni risulta, pertanto, un aspetto rilevante per una formazione mirata ad acquisire e consolidare un sapere teorico-pratico e a renderlo spendibile sul campo (Montalbetti, 2005; Mortari, 2003).

Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo si prefigge di condurre i lettori lungo un percorso di esplorazione di diversi significati di valutazione studiati ed esaminati dalla ricerca valutativa, da cui discendono funzioni e strumenti diversi, in modo tale da favorire l'analisi delle proprie convinzioni e delle proprie credenze sulla valutazione ed una riflessione sulle pratiche e sugli strumenti di valutazione impiegati.

Il capitolo esamina tre diversi significati attribuiti al concetto di valutazione, coniugando aspetti teorici con alcuni esempi pratici riferiti alla didattica della geografia, che vengono sviluppati attorno a tre domande strutturanti quali perché, quando e come valutare. Sulla base di tale analisi, individua gli aspetti significativi che possono concorrere a concepire la valutazione come risorsa per la didattica della geografia per indirizzare le strategie migliorative, dare direzione, facilitare e sostenere la sfida che essa si propone.

2. Un percorso di esplorazione dei significati di valutazione tra teoria e pratica

2.1. Una premessa

In senso letterale valutazione designa sia la «determinazione del valore di un bene ragguagliato in moneta» sia la «determinazione del valore di cose e di fatti di cui si debba tener conto ai fini di un giudizio o di una decisione, di una classifica o graduatoria» (Vocabolario Treccani). L'estensione del significato conduce a considerare la valutazione come la capacità di elaborare giudizi nelle varie circostanze della vita basandosi sulle informazioni e sulla loro interpretazione, lasciando sostanzialmente intravedere, come già aveva affermato Dewey (1981, p. 6, trad. it.), la pervasività della valutazione in tutte le attività e le relazioni umane e rilevandone almeno due significati, quale quello di "pregiare, nel significato di ritenere prezioso, caro" che richiama una forte connotazione emotiva e dunque personale e quello di "apprezzare, nel senso di attribuire un valore, assegnare un valore a qualcosa" che richiama il concetto di estimazione, e dunque, le proprietà relazionali degli oggetti (Rango, 2012).

Queste prime considerazioni riferite al significato letterale e generale di valutazione lasciano intravedere una pluralità di definizioni di valutazione e una difficoltà ad individuare un significato unico e condiviso. Tali difficoltà si evidenziano, in maniera ancora più incisiva, in ambito educativo e formativo, in cui la valutazione non può assumere un significato univoco, sintetico e dato una volta per tutte, sia per la complessità e la problematicità che la caratterizzano sia per le influenze di tipo storico-sociale e filosofico che la riguardano (Rango, 2012).

I suoi significati, infatti, variano in relazione ai quadri concettuali e al contesto storico-culturale di riferimento in cui si sono sviluppati e affermati e sono strettamente legati agli scopi che si sono assegnati o si assegnano all'educazione e alla scuola, nell'ambito di un rapporto scuola-società (Vertecchi, 2003), e alle funzioni che essa può assumere in relazione alle decisioni che deve supportare. Dunque si può valutare per selezionare, per individuare i migliori, per selezionare la classe dirigente, oppure per formare o per offrire a ciascuno l'opportunità di imparare.

I significati variano anche in relazione alla prospettiva filosofica e culturale del valutatore, chiamando in causa i propri convincimenti, il proprio quadro valoriale, le proprie conoscenze, le proprie esperienze passate e le attese future. In altri termini, «il concetto di valutazione [...] è certamente collegato, se non strettamente dipendente dalla visione del mondo, o se si preferisce, all'interpretazione filosofica e scientifica del mondo e dell'uomo, nonché dei loro reciproci rapporti, di colui o di coloro che ne fanno uso. Come dire che il concetto di valutazione non è certamente neutrale, posto che ci possa mai essere un concetto neutrale» (Bertolini, 1999, p. 7).

2.2. Valutare è misurare

La valutazione, secondo il primo significato oggetto di analisi, consiste nell'accertamento della quantità delle conoscenze, dei contenuti culturali posseduti dall'allievo e/o di competenze al termine dell'azione didattica. Valutare significa misurare il *quantum* di sapere dell'allievo, controllare il livello raggiunto e selezionare di conseguenza sulla base dell'altezza del livello (Petracca, 2013). Tale significato coincide quasi con il significato di misurazione, che significa confrontare una grandezza con un'unità di misura con lo scopo di determinarne quantitativamente il valore, assegnandone un voto o un giudizio.

Si orienta su ciò che può essere manifesto, osservabile o comunque tutto ciò che può essere tradotto in termini quantitativi, non entrando nel merito dei processi mentali che possono emergere nei soggetti e dando al valutatore le informazioni per poter decidere in merito all'espressione di un giudizio. Tale significato si rifà al paradigma positivista/empirista, che sorregge la prospettiva docimologica classica, che esclude dal campo dell'indagine psicologica ogni riferimento alle realtà mentali e vuole che ci si limiti a ciò che è osservabile, in modo tale da assicurare validità scientifica e contenere l'influenza soggettiva nelle decisioni rispetto alle graduatorie.

Il significato affonda le sue radici nelle funzioni selettiva ed elitaria della scuola (Petracca, 2013), intesa come selezione e formazione dei ceti sociali dominanti nel futuro, che non si pone interrogativi per la ricerca di vie alter-

native nei confronti di coloro che hanno carenze intellettive, affettive e sociali, limitandosi alla loro registrazione. Si tratta di una valutazione che svolge una funzione di selezione, ossia offre gli elementi per scegliere i migliori o classificare le persone, incasellarle, e di controllo di tali esiti ovvero delle prestazioni dei soggetti. In tal modo sorregge le decisioni del docente e/o del sistema in ordine alla certificazione dei traguardi raggiunti, al rilascio di diplomi o riconoscimento di crediti e in occasione di comparazione delle prestazioni degli allievi al fine di graduarle. In questa prospettiva l'assegnazione dei punteggi è strumentale alla formazione di una precisa graduatoria in cui i soggetti vengono inclusi o esclusi in relazione ad un rigoroso criterio di riferimento, in genere di una soglia di accettabilità definita e secondo l'ordine stabilito dal punteggio conseguito nell'esecuzione di una o più prove.

In tal modo pone attenzione agli esiti di un percorso di istruzione, ovvero si orienta verso il prodotto, mantenendo distinto il segmento insegnamento/apprendimento da quello verifica-valutazione e trascurando il rapporto sociale tra valutatore e valutato, nell'ambito di un contesto di didattica indifferenziata, che non offre la possibilità di modulare i percorsi di apprendimento in relazione alle esigenze degli allievi.

Predilige strumenti di valutazione metricamente definiti quali le prove di verifica dette "oggettive", in termini di condizioni uguali per tutti con criteri uniformi e costanti per giungere alla definizione di un giudizio, che cercano di escludere la soggettività del valutatore o perlomeno contenerla, affidandosi alla rigorosità della misura ed escludendo tutto ciò che può portare ad interpretazioni soggettive del valutatore. Si affida, dunque, a strumenti ritenuti idonei a raccogliere dati validi, ovvero non soggetti ad interpretazione se non a quelle derivanti dalle elaborazioni statistiche e congruenti con gli obiettivi prefissi, e discriminanti, ovvero in grado di registrare le differenze individuali.

Gli item di una prova di verifica di seguito presentati (Fig. 1) rappresentano un esempio esplicativo di quanto riferito rispetto alla spendibilità del significato esaminato e alle caratteristiche delle modalità di rilevazione delle informazioni. Si evidenzia, a tal proposito, la congruenza tra gli obiettivi oggetto della rilevazione e gli item proposti e offre la possibilità al valutatore di rilevare le informazioni in maniera "oggettiva", creando condizioni uniformi per tutti ed individua soglie di accettabilità che possono concorrere alla definizione di un giudizio o di una graduatoria. La registrazione dei soli risultati può, tuttavia, determinare ricadute negative su quegli allievi che non riescono ad uniformare le loro prestazioni agli standard considerati necessari in sede di valutazione finale, generando disistima e discriminazione sul piano sociale amplificati da una didattica indifferenziata e generalizzante che non si preoccupa delle disuguaglianze che i soggetti presentano all'ingresso di un percorso di formazione (Domenici, 2001; Rango, 2012).

Verifica

La prova di verifica si prefigge di rilevare le informazioni relative al conseguimento dei seguenti obiettivi:

- osservare e leggere le immagini date utilizzando i concetti topologici;
- individuare gli elementi fisici e antropici su un dato disegno;
- distinguere gli elementi antropici da quelli fisici.

1. Osserva attentamente il disegno e completa le frasi scegliendo opportunamente le indicazioni: **in alto, in basso, davanti, dietro, sinistra, sopra, sotto, davanti, destra**.

   Il sole si trova _______________ una nuvola. Una rondine vola _______________.
   Una mamma e suo figlio sono seduti _______________ una panchina che si trova _______________ ad un cartello; _______________ la panchina c'è una tartaruga.
   Il bambino è alla _______________ della sua mamma. _______________ a loro, due bambini stanno giocando.

2. Osserva attentamente il disegno ed elenca il nome degli elementi fatti dall'uomo che hai identificato.

3. Ora indica quale tra i seguenti elementi riprodotti nel disegno è costruito dall'uomo. Segnalo con una crocetta.

   ☐ panchina
   ☐ cartello
   ☐ cespuglio
   ☐ albero
   ☐ palla

4. Collega le frasi con una feccia	
Gli elementi naturali di un paesaggio	non sono costruiti dall'uomo
Gli elementi artificiali di un paesaggio	sono costruiti dall'uomo

Fig. 1 - Prova di verifica

2.3. *Valutare è conoscere*

La valutazione, secondo questa seconda accezione esaminata, consiste in un processo continuo che accompagna l'azione educativo-didattica nel suo svolgimento intervenendo nei momenti significativi per riorientarla in relazione alle esigenze di ciascun allievo (Hadij, 1995). Diventa importante, in tal modo, non più giudicare, ma conoscere l'alunno in tutta la sua unità e complessità (ambiente socio-culturale e familiare di provenienza, esperienze formative pregresse, aspettative e interessi, conoscenze e abilità generali e specifiche in possesso del soggetto, competenze, stile cognitivo/attributivo, profilo motivazionale), cogliendo quelli che sono gli aspetti motivazionali, cognitivi, sociali. In tal modo non si guarda solo a ciò che è manifesto, ma si cerca di risalire ai processi messi in atto dagli alunni durante il processo di apprendimento, inteso quale risultato di una costruzione che avviene attraverso un processo di autoregolazione continua cui il soggetto è parte attiva.

Tale significato affonda le sue radici in un contesto culturale che assegna alla scuola non più la funzione elitaria, ma quella egalitaria, finalizzata cioè ad assicurare l'uguaglianza delle opportunità formative a tutti e l'uguaglianza degli esiti, a prescindere dalle condizioni d'ingresso nel percorso formativo.

In questa prospettiva la valutazione non esprime giudizi sull'allievo e sul suo percorso, né lo classifica in comparazione al gruppo, ma guardando alle sue prestazioni e grazie ad un insieme di informazioni e a come queste si rapportano agli obiettivi e alle competenze previsti dall'itinerario programmato, orienta il lavoro dell'insegnante offrendo indicazioni e favorendo la predisposizione di eventuali interventi compensativi, creando le condizioni affinché si possano realizzare dei progressi, regolare il processo d'insegnamento/apprendimento e orientare l'alunno (Hadji, 1995; Weeden, 2005) ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità e operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro.

Si tratta di una valutazione curvata nel processo didattico, intesa quale parte integrante del processo didattico, che si inserisce in diversi momenti del percorso formativo, accompagnandolo e assolvendo così a tre canoniche funzioni: quella diagnostico-iniziale, quella diagnostico-formativa in itinere e quella sommativo-finale (Domenici, 2001; Vertecchi, 2006). Nello specifico la funzione diagnostica ha lo scopo di rilevare e valutare le conoscenze, le abilità, le dimensioni affettivo-motivazionali e relazionali del/i soggetto/i al fine d'instaurare una interrelazione positiva tra esse e gli interventi educativi, che saranno adeguati alle caratteristiche rilevate. La funzione formativa ha lo scopo di fornire una informazione continua e analitica circa il modo in cui ciascun allievo procede nell'itinerario di apprendimento. Si colloca all'interno delle attività didattiche e concorre a determinarne lo sviluppo succes-

sivo. La funzione sommativa, invece, risponde all'esigenza di apprezzare la capacità degli allievi di utilizzare in modo aggregato le abilità e le conoscenze che hanno acquisito durante una parte significativa del loro itinerario di apprendimento. Dà informazioni di carattere generale sulla qualità del percorso compiuto e della conseguente attività formativa.

La valutazione si caratterizza, in altri termini, come un processo razionale continuo, in grado di accompagnare l'azione didattica nei suoi snodi strutturali e in relazione alle varie situazioni che possono richiedere l'attivazione di diverse funzioni valutative e l'utilizzo di diverse modalità e di una pluralità di strumenti di rilevazione delle informazioni (prove di verifica strutturate e semi-strutturate, interviste, questionari, osservazioni) e dei dati, ciascuno scelto con cognizione di causa in relazione all'oggetto di osservazione specifico, in vista di una consapevole decisione.

Con riferimento a quanto detto, il seguente esempio di unità di apprendimento (Fig. 2) mostra come la valutazione si inserisca in diversi momenti del percorso didattico prefigurato, assuma diverse funzioni ed utilizzi diversi strumenti di valutazione in relazione alle informazioni e ai dati da rilevare.

Unità di apprendimento. La pianta del quartiere L'unità di apprendimento è pensata all'interno di un progetto più ampio che si prefigge di conoscere le regole di convivenza all'interno del quartiere e conoscere la tipologia dei servizi che il quartiere offre. È rivolta a bambini che frequentano la terza classe della scuola primaria. Concorre allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva.	
Finalità	• Esplorare il territorio circostante la scuola e incrementare la conoscenza del quartiere. • Riflettere sull'importanza di rappresentare per conoscere, mettere in relazione e comunicare, distinguendo la realtà dalla sua rappresentazione. • Sviluppare senso di appartenenza.
Prerequisiti	• Utilizzare i concetti tipologici per orientarsi. • Riconoscere le differenze tra aspetti fisici e antropici. • Seguire percorsi, utilizzando punti di riferimento negli spazi conosciuti.
Obiettivi di apprendimento	• Elaborare la propria mappa mentale del quartiere. • Individuare punti di riferimento per seguire e descrivere percorsi nel quartiere. • Tracciare semplici schizzi cartografici del quartiere. • Saper orientare la pianta del quartiere in base a punti di riferimento noti. • Interpretare la pianta degli spazi circostanti la scuola, individuando elementi fissi di riferimento. • Inventare ed utilizzare simboli non convenzionali nella costruzione della pianta e condividere una legenda. • Individuare i problemi del quartiere. • Esprimere valutazioni e proposte di intervento.

Raccordi interdisciplinari	• Storia: le trasformazioni del quartiere. • Matematica, arte e immagine: dalla tridimensionalità alla bidimensionalità.
Attività	• Discussione iniziale per impostare le ricognizioni sul territorio. • Uscite con individuazione dei punti di riferimento. • Realizzazione di diverse rappresentazioni del quartiere. • Discussione sulle differenze e realizzazione di una pianta comune. • Discussione sulle problematiche individuate e proposte di soluzione. • Rielaborazione della pianta.
Valutazione iniziale (funzione diagnostica)	• Profilo degli allievi: osservazioni, test, interviste. • Analisi dei prerequisiti: prove di verifica. • Analisi di risorse e di vincoli.
Valutazione intermedia (funzione diagnostico-formativa)	• Osservazioni sul campo. • Analisi di piante del quartiere elaborate individualmente e in gruppo. • Prova di verifica.
Valutazione finale (funzione sommativa)	• Prova di verifica. • Saggio breve. • Osservazioni sul campo. • Analisi del progetto, del processo e del prodotto.

Fig. 2 - Unità di apprendimento

A corredo dell'unità di apprendimento un esempio di griglia di descrittori dell'apprendimento (Fig. 3) per registrare in modo affidabile, semplice e spedito di volta in volta, durante e alla fine del percorso didattico, le informazioni relative ad alcuni risultati d'apprendimento da parte di ciascuno e di tutti gli allievi di un gruppo classe, rilevate tramite osservazioni e tramite prove di verifica (Fig. 4).

Si tratta di una lista tracciata a partire dagli obiettivi di apprendimento messi a punto in fase di programmazione, che descrive in forma operativa quelle abilità-criterio sottese a ciascun obiettivo o capaci di dar conto del loro raggiungimento. Essa consente di disporre di un quadro analitico e sinottico dell'andamento degli apprendimenti di ciascun allievo e di tutti gli allievi, in rapporto a ciascuna e a tutte le abilità-criterio con una soglia di accettabilità indicata (Domenici, 2001).

Leggendo i dati per colonna, infatti, si conoscerà la situazione-apprendimento di ogni singolo allievo; leggendoli, invece, per riga, si avrà la situazione-apprendimento dell'intero gruppo classe, sempre in rapporto a ciascuno e a tutti gli obiettivi sottoposti a controllo.

Descrittori	**Allievi**			
Sa collocare mentalmente nello spazio geografico luoghi.				
Esegue percorsi avvalendosi dei punti di riferimento.				
Si orienta utilizzando la pianta.				
Sa collocare nello spazio geografico luoghi avvalendosi dei punti di riferimento sulla pianta.				
Sa individuare sulla pianta un percorso dato.				
Sa tracciare sulla pianta un percorso dato.				
Legge la pianta utilizzando la simbologia in legenda.				
Sa fare differenze tra due piante rappresentanti lo stesso spazio.				
Rielabora una pianta data, fornendo spiegazioni e motivazioni.				
Descrive percorsi indicati sulla pianta.				

Fig. 3 - Descrittori dell'apprendimento

La lettura della griglia consentirà in tal modo di riconoscere le differenze individuali dei soggetti in formazione e di individuare tempestivamente e con precisione le difficoltà incontrate da ciascun soggetto. Insieme alle informazioni sugli aspetti affettivo-motivazionali di ciascun allievo, tali dati potranno consentire di mettere in atto, con altrettanta tempestività, gli interventi più opportuni, ottenere informazioni utili per decidere se e come riorganizzare l'intervento educativo, dare al soggetto in apprendimento informazioni utili sull'itinerario che sta percorrendo, favorendone l'autoregolazione.

Alcuni bambini inglesi trascorreranno qualche giorno nella nostra città, frequenteranno la nostra scuola e verranno a fare merenda a casa tua. Avrete anche occasione di giocare al parco.
Per rendere più agevole i loro spostamenti nel quartiere, predisponi alcune piante del quartiere che potranno utilizzare insieme ai loro genitori per orientarsi autonomamente.

In particolare:
- disegna una pianta del quartiere, corredata di legenda;
- segna sulla pianta il percorso da compiere per raggiungere la tua casa partendo dalla scuola e descrivilo utilizzando dei punti di riferimento;
- segna sulla pianta il percorso da compiere per raggiungere il parco giochi partendo dalla scuola e descrivilo utilizzando dei punti di riferimento.

Fig. 4 - Prova di verifica

Si tratta di una valutazione che si dissolve sostanzialmente nella didattica, ponendosi al "servizio del pilotaggio dell'azione educativa", in grado di cogliere la complessità degli elementi di ciascuna situazione educativa in-

terconnessi tra di loro, grazie all'impiego di una grande varietà di fonti e di strumenti, e di leggere e interpretare i dati al fine di consentire a tutti i soggetti coinvolti di riflettere su quanto emerso, sulla base di informazioni coerenti e fedeli, trarne conclusioni in vista di un nuovo impegno e progetto formativo. Si riconosce così la funzione pedagogica della valutazione, chiamata a perseguire l'obiettivo educativo dell'uguaglianza degli esiti grazie ad una didattica differenziata e assistita dalla valutazione, a prescindere dalle condizioni d'ingresso del percorso formativo.

2.4. Valutare è comprendere

Riferendosi al terzo significato esaminato, la valutazione si considera come atto interpretativo, orientato alla comprensione nell'ambito di un quadro di riferimento che è frutto di una mediazione intersoggettiva in grado di coinvolgere valutatore e valutato e vari valutatori tra loro, alla costruzione di significati, alla ricerca del senso delle azioni durante l'azione stessa, come un incontro tra i soggetti nell'ambito di una progettualità aperta e dagli esiti imprevedibili. Si tratta di una valutazione che sfugge alla logica obiettivi-risultati rispetto a schemi precostituiti e che non intende giudicare gli esiti di un'azione, ma riflettere sull'azione stessa, consentendo di comprendere il processo che ha generato gli apprendimenti e di ricostruire il processo e le azioni che sono state intraprese al fine di scoprirne la natura, la ragione, il fine di determinati atti o fatti, di dedurre da indizi o da parole i pensieri e le intenzioni di una persona.

L'attribuzione di tale significato si inserisce in un quadro epistemologico di natura socio-costruttivista, che concepisce la conoscenza come un processo di negoziazione, partecipazione, costruzione di significati, a partire dalla riflessione su quella conoscenza spontanea che ciascuno costruisce dentro il proprio mondo idiografico, locale, particolare, irriducibilmente differente e diverso, di scambio con il sistema simbolico culturale in cui i soggetti sono immersi e attraverso l'incontro e lo scontro con altri saperi, imparando a decentrare il proprio punto di vista e a comprendere la plausibilità di altri punti di vista (Bruner, 1997; Fabbri e Batini, 2000).

Si basa su una prospettiva che traccia un orizzonte di senso sul significato di ciò che può avere "valore" nei processi formativi e sulla legittimazione grazie al consenso intersoggettivo e al richiamo di alcuni "valori" universali, quello della persona e della sua dignità, quelli del pluralismo, dell'inclusione, di un'educazione intesa come processo di liberazione e di emancipazione in vista del pieno raggiungimento dell'autonomia e, soprattutto, della propria "umanità" (Rango, 2012). A partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle differenze nei e tra i soggetti visti nei diversi

contesti e delle differenze individuali, culturali, territoriali che richiedono interconnessione e negoziazione.

Nell'ambito di tale prospettiva la valutazione non mira a giudicare e a spiegare, ma a comprendere, interpretare e formare, ossia a favorire e supportare l'apprendimento nel rispetto della singolarità di ciascuno o, meglio ancora, sostenere la formazione, che si caratterizza come auto-formazione. La valutazione guida, dunque, il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento e di come si caratterizza l'identità del sé, di cui lui stesso ha necessità di avere consapevolezza per progettare il proprio futuro, assumendo così una funzione formatrice, riflessiva e interpretativa.

Si avvale di strumenti di natura qualitativa, quali osservazioni, autobiografie, colloqui, discussioni, composizioni aperte, che offrono una ricchezza di elementi utili a migliori interpretazioni grazie ad uno scambio dialettico tra i soggetti. Le autobiografie, in particolare, consentono di rilevare alcuni aspetti fondamentali dell'agire umano come il senso o il significato dato al proprio comportamento, le intenzioni che hanno guidato lo svolgersi dell'attività, le emozioni o gli stati affettivi che l'hanno caratterizzata, ecc. Si tratta di un mondo interiore assai incidente sul piano del processo educativo e molto poco visibile e osservabile dall'esterno (Pellerey, 2004).

Può ricorrere anche ad altre tipologie da comporre in un portfolio (Fig. 5), quale particolare dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente nel corso di una determinata pratica educativa, che mostra a se stesso e agli altri gli sforzi, il progresso e il successo dello studente in una o più aree di applicazione attraverso il tempo (Pellerey, 2004), favorendo

<table>
<tr><td colspan="2">Portfolio
Questo è il tuo portfolio disciplinare. È un documento che ti appartiene e che ti accompagnerà durante gli ultimi due anni di scuola primaria.
Esso ti può servire:
• per parlare di te, delle tue esperienze e dei tuoi interessi;
• per raccogliere i tuoi lavori più significativi e farli vedere ai tuoi genitori ed ai tuoi insegnanti;
• per capire cosa stai imparando e per capire come imparare meglio.</td></tr>
<tr><td>È diviso in quattro parti:</td><td>1. Chi sono.
2. Che cosa so fare e come imparo.
3. Che cosa ho prodotto.
4. Quali sono i miei progressi, le mie riflessioni sul percorso svolto e le mie proposte per migliorare.</td></tr>
</table>

Fig. 5 - Portfolio pensato per bambini del secondo ciclo della scuola primaria

lo sviluppo di riflessività e autonomia e modellando responsabilità personale nel discutere e riflettere sullo sviluppo del processo formativo, sui suoi risultati e sulle competenze (Piu, 2005).

In tal modo si può favorire una valutazione che permetta agli studenti di dimostrare i loro punti di forza e non solo di debolezza, promuovere l'autovalutazione e la fiducia in se stessi, incoraggiandoli a comunicare in modo efficace le loro acquisizioni significative e rendendoli protagonisti del loro percorso formativo, sotto la guida degli insegnanti.

3. Quali peculiarità per la didattica della geografia

La disamina, seppure sintetica, dei significati attribuiti alla valutazione, dei loro rispettivi quadri di riferimento e delle modalità operative se da un lato ha cercato di generare consapevolezza rispetto all'unilateralità e alle criticità di ciascuna proposta, dall'altro si prefigge di aprire ad una prospettiva di integrazione e di reciproca complementarietà, individuando quegli aspetti significativi che possono contribuire ad un miglioramento continuo dei processi d'insegnamento-apprendimento della geografia, specie in un momento di cambiamento e di sfida per tale disciplina oggi.

Con uno sguardo plurale sorretto da un approccio problematico, la valutazione può rappresentare una risorsa, nella misura in cui può:

- sostenere le decisioni per l'elaborazione del curricolo di geografia di ciascuna scuola, fondandole da un lato su una ricognizione di dati validi utili per una lettura dei bisogni del territorio e della sua utenza e dall'altro su processi di interpretazione delle realtà territoriali e dei bisogni dei soggetti in formazione e di condivisione di significati del sapere geografico. In tal modo è possibile tracciare un orizzonte di senso nell'ambito del quale le finalità possano essere colte nella loro pregnanza formativa e il percorso formativo e l'insieme di tutte le opportunità formative, così come l'intera gamma delle esperienze di insegnamento/apprendimento e i nodi concettuali significativi del sapere geografico possano essere definiti e organizzati intenzionalmente, condivisi ed esplicitati. L'azione della scuola da un lato si può sintonizzare così con il contesto socio-culturale ed economico in cui è inserita e dall'altro può favorire attività di monitoraggio e controllo coerenti che possono fornire indicazioni sulle azioni migliorative e spunti di riflessione per la messa alla prova delle indicazioni programmatiche indicate a livello nazionale;
- riflettere sulla spendibilità delle strategie didattiche impiegate, delle azioni messe in campo e delle modalità comunicativo-relaziona-

li (Weeden *et al.*, 2009), in modo tale da sostenere punti di forza e punti di debolezza nella pratica e orientare la ricerca in didattica della geografia;
- concorrere al successo formativo degli studenti e al loro sviluppo, individuando percorsi e strategie per sviluppare le potenzialità di ogni persona e favorire l'uguaglianza delle opportunità formative, orientando la valutazione sia su attività che regolano il processo d'insegnamento/apprendimento per migliorarlo sia sulle strategie in grado di mobilitare le risorse intellettuali e socio-affettive dei soggetti per promuovere processi di autoregolazione, autovalutazione e autoformazione;
- promuovere la riflessività intesa quale attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, in maniera funzionale sia al miglioramento di situazioni problematiche e alla comprensione dei comportamenti sia all'affinamento della conoscenza di sé, supportata da adeguati dispositivi che possano orientare l'analisi e individuare gli ambiti attorno ai quali predisporre la propria formazione continua rispetto alla ricerca geografica e alle competenze professionali richieste.

In tal modo la valutazione può promuovere innovazione e sviluppo, integrandosi con i processi di ricerca della didattica della geografia e di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

Bertolini P. (1999), *Perché la valutazione non diventi violenza*, in Bertolini P., a cura di, *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, p. 7.
Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
Cenerini A., Drago R. (2001). *Insegnanti professionisti*, Erickson, Trento.
De Vecchis G. (2011), *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, UTET, Torino.
De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teorie, metodi e pratiche*, UTET, Torino.
Dewey J. (1960), *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, trad. it., terza edizione, 1981.
Domenici G. (2001), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.
Fabbri L., Batini F. (2000), "Riflessività e valutazione", *Rivista dell'istruzione. Sistema formativo e produttività scolastica*, n. 4, Maggioli, Rimini.
Giorda C. (2006), *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.
Hadji C. (1995), *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia.
ISTAT (2018), *Rapporto SDGs. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*, Streetlib, Roma.

Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.
Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano.
Perrenoud Ph. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
Petracca C. (2013), *Cultura e prospettive della valutazione*, in Ellerani P., Zanchin M.R., *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento.
Piu A. (2005), *Progettare e valutare. Dalla comunità di apprendimento al portfolio*, Monolite Editrice, Roma.
Rango C. (2012), *Sulla valutazione scolastica*, La Mongolfiera, Cosenza.
Shön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei Contesti*, FrancoAngeli, Milano.
Viganò R. (2017), *Qualità e professione docente. La valutazione come risorsa*, "EDETANIA", 52.
Weeden P. (2005), Feedback in the geography classroom: developing the use of assessment for learning", *Teaching Geography*, 30, 3, pp. 161-163.
Weeden P., Lambert D. (2006), *Geography inside the black box*, NFER-Nelson.
Weeden P., Winter J. e Broadfoot P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson, Trento.

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:
http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

 ISBN 9788835101369

Gli strumenti per leggere il mondo è un contributo e uno strumento per l'educazione geografica e l'insegnamento della geografia volto a supportare il lavoro in classe dell'insegnante e destinato ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Le riflessioni e le proposte presentate nel volume sono pensate per gli insegnati nel loro lavoro in classe, fornendo esempi concreti di esperienze didattiche, di uscite sul terreno e di modelli di valutazione, e sono il prodotto del corso di formazione "Gli strumenti per leggere il mondo: la geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado" attivato dalla Sezione valdostana dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (A.I.I.G.) in collaborazione e con il contributo dell'Assessorato all'Istruzione, Università, Ricerca e Politiche giovanili della Regione Autonoma Valle d'Aosta nel corso dell'anno scolastico 2018/2019.

Il percorso di formazione, articolato in forma laboratoriale, aperto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, ha avuto lo scopo di creare spazi di condivisione delle prassi relative all'insegnamento della geografia in una prospettiva interdisciplinare con l'obiettivo di sperimentare proposte didattiche attraverso laboratori tematici. Il corso ha permesso di approfondire strategie di tipo cooperativo e laboratoriale e infine ha creato le condizioni per promuovere all'interno delle classi la sperimentazione avviata durante il percorso di formazione. Ogni lettore potrà trovare spunti operativi per una didattica della geografia nata e sperimentata in una prospettiva di educazione bi-plurilingue.

Anna Maria Pioletti è professore associato di Geografia economico-politica presso l'Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste dove insegna Geografia socioculturale. È presidente della sezione valdostana dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e coordinatore nazionale del gruppo di ricerca dell'Associazione dei Geografi Italiani (A.Ge.I.) "Geografia e sport".